

Doktori (PhD) értekezés

**A MÉLTÁNYOSSÁG PERCEPCIÓI ÉS
BEFOGADÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDOK
FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK KÖRÉBEN
Összehasonlító kutatás Magyarország és Románia
határ menti régiójában**

Berei Emese Beáta

Debreceni Egyetem

BTK

2017

**A MÉLTÁNYOSSÁG PERCEPCIÓI ÉS BEFOGADÁSSAL KAPCSOLATOS
ATTITÚDÖK FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK KÖRÉBEN
ÖSSZEHASONLÍTÓ KUTATÁS MAGYARORSZÁG ÉS ROMÁNIA
HATÁR MENTI RÉGIÓJÁBAN**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a NEVELÉSTUDOMÁNYOK tudományágban

Írta: BEREI EMESE BEÁTA okleveles SZOCIÁLIS MUNKÁS

Készült a Debreceni Egyetem HUMÁN TUDOMÁNYOK doktori iskolája
(NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI DOKTORI PROGRAMJA) keretében

Témavezetők:

Dr. FLÓRA GÁBOR és

VERESSNÉ Dr. habil. GÖNCZI IBOLYA

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20.....

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

„Én XY teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....

Berei Emese Beáta

Tartalomjegyzék

1. Bevezető	6
1.1. A disszertáció fogalmi kerete	6
1.2. A kutatás célja.....	12
1.3. A disszertáció szerkezete	14
2. Méltányosság és befogadás a társadalomban	16
2.1. Egyenlőtlenségek, hátrányos helyzet, kapcsolati depriváció.....	16
2.2. Társadalmilag hátrányos helyzet, befogadás és méltányosság	22
2.3. Attitűdök, előítéletek, sztereotípiák, a társadalmi befogadás/kirekesztés szubjektív jellemzői.....	25
3. Oktatás és méltányosság	31
3.1. Az oktatási méltányosság fogalma és paradigmái	31
3.2. Integráció és inklúzió az oktatásban	40
3.3. Felsőoktatási méltányosság és tömegesedés	47
4. Oktatás, esélyegyenlőség, méltányosság: Magyarország és Románia helyzete	56
4.1. Oktatási esélyegyenlőség és hátrányos helyzet	56
4.2. Befogadó attitűdök és értékrendek	68
4.3. Felsőoktatási expanzió és esélyegyenlőség	71
5. Oktatási méltányosság a romániai és a magyarországi jogszabályok tükrében ..	79
6. A kutatás módszertana	93
6.1. Kutatási stratégia.....	94
6.2. Kutatási kérdések	97
6.3. Előzetes munkahipotézisek.....	98
6.4. Kutatási módszerek.....	98
6.5. A kvantitatív elemzés dimenziói, a kialakított változók és a használt statisztikai módszerek bemutatása	105

7. A méltányosság percepciója a hallgatók körében. A befogadó kortársattitűdök tipológiája	112
7.1.Felsőoktatási méltányosság a hallgatói vélemények tükrében	112
7.2.A hallgatói attitűdök struktúrája	121
8. Befogadó attitűdök és a hallgatók szervezeti beágyazottsága.....	131
8.1.Szervezeti beágyazottság és befogadó hallgatói attitűdök.....	132
8.2.Csoporttársi befogadó attitűdök, demográfiai-társadalmi háttérváltozók és közösségi szerepvállalás	144
9. Pedagógushallgatók kortársattitűdjei és jövőtervei közötti kapcsolat	153
9.1.Felsőoktatási befogadás és a méltányosságra vonatkozó nézetek	153
9.2.Befogadó attitűdök és jövőtervek	163
10. Összegzés.....	172
Summary	179
Hivatkozások	184
Dokumentumok	197
Adatbázisok	198
A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények.....	200
Függelék.....	202
Táblázatok jegyzéke	204
Ábrák jegyzéke	207
Kérdőívek.....	209

Mottó:

'Senki sem különálló sziget, minden ember a kontinens egy része, a szárazföld egy darabja.' John Donne

1. Bevezető

1.1. A disszertáció fogalmi kerete

Az *oktatási méltányosság és befogadás* fogalma, különböző értelmezései szorosan összefonódnak az éppen domináns társadalmi, oktatáspolitikai irányzatokkal, trendekkel. Neoliberális korunk az előző jóléti korszakhoz képest megváltoztatta az oktatásról szóló elbeszélésmódunkat. A jóléti korszakban a mindenki befogadását és az esélyegyenlőséget, míg a neoliberális korban a minőséget, ennek keretében a méltányosságot nevezte meg oktatási célként. Disszertációmban arra a kérdésre keresem a választ, hogy ez a neoliberális elv, amely a méltányosság értelmében az esélyegyenlőség és befogadás mellett a hátrányok kompenzálását is célként tűzte ki, hogyan realizálódik a felsőoktatás világában.

A jóléti koncepcióra épülő, főleg nyugati társadalmak oktatáspolitikájában, az 1960-as években a társadalmi igazságosság elméletére alapozva az *esélyegyenlőség elve* dominált, amely azt vallotta, hogy a társadalomban mindenki számára biztosítani kell az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést. Az alapelv elsősorban a diszkrimináció tiltására vonatkozott, amely szerint nem sérthető meg a másik ember méltósága, továbbá az *egyenlő bánásmód* társadalmi, oktatási elvárássá és jogi előírássá vált (Castelli et al. 2012).

Az oktatás területén az esélyegyenlőség tekintetében a magyarországi és a nemzetközi értelmezésekben különbségek mutatkoztak. Míg a nyugat-európai és az amerikai oktatáspolitikai intézkedések az egyenlő indulási esélyek biztosítását hangsúlyozták, addig magyarországi kontextusban a felsőfokon való továbbtanulásra, az elérendő társadalmi pozíciók egyenlőségére helyeződött a hangsúly és az oktatásszociológiai kutatások a korábbinál fokozottabb egyenlőtlenségekre világítottak rá (Papp 1997).

Az 1980 – 1990-es évektől, a neoliberális gazdaságirányítás hatására az oktatásban is paradigmaváltás történt: a hangsúly áthelyeződött az oktatásra, mint *minőségi szolgáltatásra*, továbbá nemcsak az eredményesség és a hatékonyság

fogalmazódott meg, mint elvárás, hanem a *méltányosság* is. A neoliberális diskurzus értelmében az oktatás egyszerre eredményes (versenyképes) és méltányos, a tanuló/hallgató társadalmi-gazdasági háttere, neme, etnikai és családi hovatartozása nem jelent akadályozó tényezőt az oktatási előrejutásában. A méltányosság a *megfelelő kompenzációs beavatkozások biztosítása* révén több, mint a korábbi esélyegyenlőségi koncepció. A méltányos oktatási rendszer befogadó (inkluzív) mindenki irányába, továbbá támogatja a diákokat abban, hogy elérjék tanulási potenciáljukat anélkül, hogy formális vagy informális módon kívülről akadályoznák azt, vagy csökkentenék az elvárásokat. A jóléti oktatáspolitikai szemlélet alapján értelmezett esélyegyenlőség a diszkrimináció nélküli egyenlő bánásmódot hangsúlyozta, ugyanakkor napjainkban a hátrányos helyzetből indulók hátrányainak a kompenzálása is részévé vált a diskurzusnak, különben a kezdeti egyenlőtlenségek továbbra is fennmaradnak és újratermelődnek (Lannert 2004, Mogyorosi 2009, Castelli et al.2012).

Az eltérő értelmezések különböző világnézeti, értékrendbeli különbségeire mutatott rá Kozma (1998). Az '*esélyek egyenlősége*' alapján az egyénben már létező tehetség kiválasztása és fejlesztése tulajdonképpen a cél, létrehozva a verseny és az esélyek egyenlőségét. A másik nézet a '*társadalmi esélyegyenlőség*' elve alapján, a méltányos bánásmód révén, mindenkit el akar juttatni saját képességeinek a kibontakozásáig. „Vajon valóban az esélyeket akarjuk egyenlővé tenni? Vagy az emberek közt szeretnénk méltányos egyenlőséget teremteni? Ez az értékválasztás igazi kérdése, amit nem lehet megkerülni azzal, ha a fogalmakat összekapcsoljuk vagy összekeverjük. A kétféle álláspontból kétféle oktatáspolitikát következik. A kétféle oktatáspolitikához pedig kétféle – egymástól markánsan eltérő – szakértői elemzés kell” (Kozma 1998: 3-19).

Az oktatás tartalmának, módszereinek a különbözőségét emelte ki García (2013) az oktatási célkitűzések függvényében. A hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatása, az egyenlőtlenségek csökkentése illetve az oktatási versenyképesség növelése ilyen értelemben különböző célok, ez utóbbi a tanulók/hallgatók természetes adottságaira, hátterére épít.

Napjainkban a méltányosság értelmezésével kapcsolatos további kritikák azt is hangsúlyozzák, hogy miközben a méltányosságot az esélyegyenlőség egy tökéletesített koncepciójának tüntetik fel, valójában arról van szó, hogy a neoliberális gazdaság prioritásként kezeli a termelékenységet és a versenyképességet, a neoliberális koncepcióban a visszavonuló állam már nem akar egész társadalmi rétegek

esélyegyenlőségéért harcolni. A neoliberális ideológia természetesnek tekinti, hogy a verseny együtt jár az egyenlőtlenséggel, az igazságtalansággal, az individualizmussal, amelynek hatásai egyértelműen éleződő egyenlőtlenséget eredményeznek (Méndez-Ramírez 2015).

A társadalmi demokratizálódási folyamatok következtében tehát a múlt század közepétől a közép- és felsőfokú oktatás expanziója¹ nyomán, több kutatásterületen - az oktatásszociológiában, a neveléstudományban, az oktatásstatisztikában, a gyermek- és ifjúságkutatásokban és más területeken is - hangsúlyosan előtérbe került azoknak a tanulói/hallgatói csoportoknak a tanulmányi előrehaladási esélyeinek a vizsgálata, akik kiemelt figyelmet igényelnek.² Az említett időszakban az oktatásban való részvétel állampolgári joggá vált, sőt a nemzetállamok törvényesen rögzítették azt a korhatárt is, ameddig a gyerekek/ fiatalok tankötelesek. A középszint, majd részben ennek folyamánként a felsőoktatás tömegesedési folyamata maga után vonta a tanulók/hallgatók diverzifikálódását.

A méltányos felsőoktatás ideája nem túl régi keletű, ugyanis a második világháború előtti időszakig a bekerülés az oktatás felső szintjére nagymértékű szelekcióra épült, a középiskolásoknak kevesebb, mint tíz százaléka folytatott felsőfokú tanulmányokat. Az egyetemi hallgatók egyértelműen elit, értelmiségi rétegnek számítottak Európa minden országában (Trow 2005). Az utóbbi évtizedek gazdasági, társadalmi, demográfiai változásainak következtében ez a helyzet radikálisan megváltozott. Míg Európában és Kelet-Ázsiában 1950-ben a népesség átlagos iskolai végzettsége öt év alatt volt, addig 2010-ben kontinensünkön átlagosan több mint tíz évig jártak iskolába a fiatalok (Barro és Jong 2013). A korábban homogén felsőoktatási populáció összetétele fokozatosan megváltozott, sokszínűvé vált, mivel bekerültek olyan hallgatók az akadémiai közegbe, akik másak, mint a korábbi elit, értelmiségi réteg. Ugyanakkor az oktatáskutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy elsősorban azok hagyják félbe tanulmányaikat, akik etnikai kisebbségként élnek egy adott országban vagy különböző hátrányokkal kerülnek a felsőoktatásba (Brock 2010).

Az oktatási méltányosság-kutatás tehát a hátrányos családi háttérrel rendelkező, marginális, fogyatékkal élő, kulturálisan, etnikailag különböző tanulók/hallgatók esélyeit, támogatási lehetőségeit, oktatási befogadását vizsgálja. A méltányosságot a

¹ A középiskolába járás általánossá, a középiskola utáni tanulás pedig tömegessé válásának a folyamata (Kozma 2010)

² Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény gyűjtőfogalomként használja a 'kiemelt figyelmet igénylő' gyermek vagy tanuló kifejezést a kockázati csoportokra.

hátrányok kompenzálásával összefüggésben már korábban is használták a közgazdaságtanban, a vezetéstudományban. Az *oktatási méltányosság elve* alapján az egyéni szükségletek figyelembevételével, a meglévő hátrányok kompenzálásával csökkenthetők az egyenlőtlenségek (Halász 1999, Field et al. 2007, Megyeri 2012, OECD³ 2012). „Az oktatási méltányosság egy olyan jellegű oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján tekintsék át választási lehetőségeiket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkriminációs hatások befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiatal számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, lehetővé téve számára, hogy produktív cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemtől, etnikai hovatartozástól és szociális háttértől függetlenül nyit meg gazdasági és társadalmi lehetőségeket” (Radó 2007:12).

A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül, néhány olyan kutatási irányvonalat fogok bemutatni, amelyek több síkban gondolkodva ragadják meg a méltányosság kérdéskörét. Ezek nem kizárják, hanem kiegészítik egymást, szorosan összefüggenek.

Imre (2002:64) az oktatásban jelentkező egyenlőtlenségeket *oktatási rendszeren belüli és kívüli dimenziókra* bontotta, amelyek ha nem kompenzálódnak az iskolai évek ideje alatt, akkor a kimeneti tényezőkben (a tanulmányi eredményességben, a továbbtanulásban, az elhelyezkedésben) újratermelődnek. Thun (2011) szerint az oktatáspolitikában, a pedagógusok szemléletében egyaránt szemléletváltásra van szükség, az oktatás zárt rendszerként való működéséről áttérni a makro társadalmi beágyazottság, a társadalmi kapcsolatrendszer adta lehetőségek kiaknázására, hiszen az esélyegyenlőtlenség és diszkrimináció jelensége nem elsősorban oktatási probléma, hanem a társadalomban lévő problémáknak az iskolai leképeződése.

Az egyenlőtlenségek újraképződésének a logikája alapján, ha az oktatási egyenlőtlenségek forrása kettős - 'kinti' és 'benti' - akkor a kompenzációs tevékenységek megvalósítása során sem elegendő oktatáson belüli forrásokban gondolkodni csupán, hanem szükséges keresni külső, a közösségben, a társadalomban levő forrásokat, amelyek hozzájárulnak a meglévő oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséhez. A különböző kiemelt figyelmet igénylő csoportok hátrányainak a kompenzálásában fontos szerepet kapnak a nem kormányzati, civil, egyházi

³ Organisation for Economic Co-operation and Development

szervezetek, csoportok (Forray R. 2013, UNICEF Magyar Bizottság 2014, Hüse 2016, Berei 2015, 2017) Az oktatás, a közösség, a társadalom együttműködésének a fontosságát már Dewey (1912) pragmatista pedagógiájában megtaláljuk, a huszadik század elején. Hasonló koncepcióra épülnek az összehasonlító kutatások, amelyek országok közötti összehasonlítást végezve, az oktatási méltányosság 'árnyalatait', a különböző rendszerek különbségeit és hasonlóságait kutatják az oktatáspolitikai és a hallgatók szemszögéből (Haugen 2010, EUROSTUDENT V. 2012-2015, ESIB 2007, ESU 2012, 2015).

A kutatások másik csoportja a méltányosság aktorait, a köztük lévő kapcsolat erősítését helyezik a középpontba, a 'mi' és az 'ők' közötti együttműködésre, a távolságok csökkentésére fókuszálva (Örkény és Szabó 1995, Murányi 2001, Pusztai 2004, Johnson és Johnson 2008, Pusztai és Szabó 2014, Patyán és Huszti 2016). Az oktatáskutatási előzmények tekintetében ezen a ponton fontos kiemelni Coleman kutatásait, amelyek során az amerikai oktatási rendszer egyenlőtlenségeit, az afro-amerikai diákok kirekesztettségét vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a hátrányos helyzetű diákok jobb tanulmányi eredményeket értek el azokban az iskolákban, amelyek kapcsolati szempontból jól integráltak voltak. Ennek okát keresve, azt a magyarázatot találták, hogy a keresztény hitbeli értékek és a kölcsönösségen alapuló kapcsolatháló révén csökkenthetők az iskolai egyenlőtlenségek és a kirekesztés (Coleman és Hoffer 1987, Coleman 1988, Gamarnikow 2003, Pusztai 2011).

A harmadik megközelítés a különböző oktatási szintek összekapcsolásán alapszik, vagyis a 'lent' és a 'fent', a makro- és a mikro (esetleg a mezo-) társadalom összefüggéseit keresve. A méltányosság társadalomtörténeti előzményeit vizsgálva, Unterhalter (2009) arra a következtetésre jutott, hogy egy demokratikus berendezkedésű társadalomban szükséges létrehozni az átjárhatóságot az oktatáspolitikai, törvényi szinten megnyilvánuló ideális méltányosság és az alkalmazott, gyakorlati méltányosság között. Rendszerszintű megközelítést alkalmazott Varga (2014, 2015) is, aki az inklúzió folyamat-modelljét alkotta meg.

A negyedik csoportba azokat a kutatásokat soroltam, amelyek a kérdéskörnek nemcsak a 'látható', objektív tényezőit veszik figyelembe, hanem a kevésbé látható, háttérben meghúzódó, szubjektív tényezőit is. A századforduló után a neveléstudományi és oktatásszociológiai kutatások nemzetközi és Magyarországi viszonylatban egyaránt fókuszba helyezték, hogy az objektív feltételek mellett fontos megismerni és alakítani az oktatási befogadás szubjektív feltételeit is (Meijer et al. 2003), ezen belül a

kortárskörnyezet támogató vagy veszélyeztető szerepét. Ebben a folyamatban kulcsszerep jut az attitűdkutatásoknak. Magyarországi vizsgálatok – Falus (2004), F. Erdő (2008), Dupcsik (2012), az oktatási befogadás objektív és szubjektív feltételeinek az elemzése kapcsán kiemelték a hallgatók, ezen belül a pedagógushallgatók attitűdformálásának a fontosságát.

A méltányosság vizsgálata a felsőoktatásban több irányból releváns. *Oktatáspolitikai szemszögből* rávilágít a makro társadalmi irányelvekre, az országok közötti összehasonlítás révén feltárja a hasonlóságokat, a különbségeket és a hézagokat egyaránt, s ez által a későbbi méltányosság politikák kidolgozói számára szolgáltat értékes információkat (Field et al. 2007, Haugen 2010).

Az oktatási rendszer alapfunkcióinak teljesülését is befolyásolja, hogy mennyire sikerül a méltányosság elvét megvalósítani a gyakorlatban, ezért nem elegendő ennek oktatáspolitikai deklarálása és a fizikai tér biztosítása a különböző háttérű tanulók/hallgatók számára, hanem fontos lépés megvizsgálni a kérdéskör *szubjektív dimenzióit*, az érintettek méltányossággal kapcsolatos percepcióit, befogadó attitűdjeiket (Meijer et al. 2003, Dupcsik 2012).

A hallgatók szemléletmódjainak vizsgálata előtérbe helyezi az *inkluzív attitűdformálás problematikáját a felsőoktatásban*, amely befolyásolja a különböző háttérű hallgatók iránti viszonyulást és pályaszocializációs szerepet is betölt. Ez utóbbi különösen a pedagógushallgatók tekintetében lényeges, hiszen ők fogják alkotni a jövő pedagógusainak a társadalmát. A hallgatók közötti interakciók, a befogadó szemlélet vizsgálata azért is fontos, mert előfeltétele a *tágabb társadalmi méltányosságnak* és mintegy előremutató szerepet tölt be, befolyásolva a hallgatók társadalmi érettségét, integrációját, a szakmájukhoz, a munkához való viszonyukat egyaránt (Johnson 1981, Johnson és Johnson 2008). Korábbi kutatások (Örkény és Szabó 1995, Fisher et al. 1998, Murányi 2001) az előítéletességnek a negatív, kirekesztő dimenzióját vizsgálták a fiatal generáció körében. Ezzel összefüggésben az oktatás és a más segítő szakmák közötti együttműködés, a multidiszciplinaritás jelentőségét emelte ki Horváth (2016).

Az utóbbi évtizedekben *a társadalmi normák és a befogadó szemlélet változása* szempontjából is releváns a kérdés. A kortársak iránti támogató/elutasító attitűdök feltárása segíti a fiatal felnőttek társadalmi érettségét befolyásoló tényezők azonosítását, bemérhetővé teszi a különböző társadalmi csoportok közötti távolságokat, előrevetíti a tágabb társadalmi méltányosságot. Súlyos probléma, hogy azok a fiatalok, akik bekerültek a felsőoktatásba és elkezdték tanulmányaikat, időközben lemorzsolódtak,

mert a felsőoktatási intézményekbe nem tudtak integrálódni, nem kaptak megfelelő külső segítséget ahhoz, hogy anyagi, kapcsolati, kulturális hiányosságaik kompenzálódjanak, tanulmányi motivációjuk növekedjen és betagozódjának az akadémiai közösségbe. Ez gazdaságilag is veszteséget jelent (Fejes 2006, Hanushek és Woessmann 2011).

A hallgatók, életkoruk alapján a *fiatal felnőttek* (18-29 év) csoportjába tartoznak. Mint ifjúsági társadalmi csoportnak, a felsőoktatási képzés éve alatt lényegesen változik, formálódik a gondolkodásmódja, világképe, ezért az ilyen irányú szocializációjuk szempontjából lényeges megvizsgálni, hogy a kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportok jelenléte hogyan hat a felsőoktatásban tanuló kortársakra, milyen társadalmi közelségre hajlandók, mennyire toleránsak velük (Pusztai és Szabó 2014:23).

1. 2. A kutatás célja

A fentiekben jelzett alapvetésekből kiindulva, a határ menti oktatáskutatások (Kozma és Bernáth 2012, Pusztai és Hatos 2012) eredményeihez kapcsolódva, disszertációmban azt a célt tűztem ki, hogy a *felsőoktatási méltányosságot* (higher education equity) vizsgáljam a hallgatók *méltányossággal kapcsolatos véleményeinek*, a *kiemelt figyelmet igénylő társakkal* (at-risk students) kapcsolatos *befogadó attitűdjeinek* (inclusive attitudes) tükrében, Magyarország és Románia határ menti régiójának felsőoktatási populációja körében.

A két ország részben közös történelmi gyökerekkel rendelkezik, a volt kommunista tömbbe tartoztak a múlt század végéig. További közös vonásuk, hogy napjainkban etnikailag sokszínű országok, mindkettő az Európai Unió tagja. Fontos szempont volt, hogy az EUROSTUDENT V. 2012 – 2015 statisztikai adatai értelmében mindkét országban nagy számban vannak jelen kiemelt figyelmet igénylő csoportok a felsőoktatásban.

A határ menti régió ilyen szempontú vizsgálata azért lényeges, mert korábbi eredmények szerint az alacsony szocioökonómiai státusú hallgatók aránya nagy volt a térségben, Magyarországon közel negyede, Romániában közel fele a hallgatóknak hátrányos helyzetű volt (Fónai 2012), a pedagógushallgatók körében a hátrányos helyzet

nagyobb mértékben volt jelen, mint azoknak a körében, akik nem vettek részt pedagógusképzésben (Ceglédi 2015). Tágabb összefüggéseiben vizsgálva a határ menti régiót, a romániai Bihar megye térségében nagy létszámú roma közösség is él (Bottyán és Chipea 2012), továbbá Kelet-Magyarországon tömbszerűen helyezkednek el lemaradó vagy leszakadó kistérségek, köztük a Romániával határos régió is, amelyet Híves (2015) az első 50 leghátrányosabb járás közé sorolt. Noha vizsgálódásom a makro- és mikro szinteket érinti elsősorban, a régió felsőoktatási intézményei szempontjából is releváns a kérdés, mivel korábbi kutatások azt is feltárták, hogy a román és magyar határ menti régióban a magyarországi kis, állami fenntartású egyetemekre (főiskolákra) valamint a romániai magánegyetemekre tömörülnek a nem értelmiségi háttérből érkező, hátrányos helyzetű csoportok (Hatos (2012).

A disszertáció értelmezési keretének a kidolgozása során a témakör makro társadalmi feltételrendszerének elmélyítése érdekében egy összehasonlító *oktatáspolitikai esettanulmány* révén egymás mellé helyeztem két szomszédos, részben közös történelmi múlttal rendelkező, napjainkban EU-s ország méltányossághoz való viszonyát, hasonlóságokat és különbségeket keresve a felsőoktatásukat szabályozó jogszabályokban. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportokban, milyen másság-dimenziókban gondolkodnak, milyen a méltányossággal kapcsolatos szemléletük, milyen esélyegyenlőségi és kompenzációs gyakorlatokat írnak elő a jogszabályok a hallgatók támogatására.

A kvantitatív kutatás első részében a hallgatók méltányossággal kapcsolatos nézeteit vizsgáltam *a kiemelt figyelmet igénylő hallgatók anyagi és nem anyagi támogatottsága mentén*, mintegy ütköztetve az oktatáspolitikai szemlélethez kapcsolódó kérdéskört a hallgatók szemléletével, a méltányosság (esélyegyenlőség és kompenzáció) jelenségeivel összefüggésben. Továbbá nagyító alá helyeztem a hallgatók kapcsolatvállalási hajlandóságát is. Neveléstudományi kutatásról lévén szó, a hagyományos szocio-demográfiai tényezők hatását is figyelembe vettem.

A kvantitatív kutatás második részében a hallgatók társadalmi beágyazottságának és inkluzív szemléletének a kapcsolatát vizsgáltam. A hallgatók preferenciáit elemeztem részletekbe menően, azt keresve, hogy a kiemelt figyelmet igénylő csoportok iránti attitűdjeik összefüggésbe hozhatók-e *oktatáson kívüli*, extrakurrikuláris tevékenységeikkel, társadalmi elkötelezettségeikkel.

Végül pedig, ugyanebben az értelmezési keretben külön megvizsgáltam az inklúziós folyamatok elősegítésében különösen fontos szerepet betölteni hivatott

pedagógushallgatók méltányossággal kapcsolatos nézeteit, a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos attitűdjeit, különös figyelmet fordítva a kortárskapcsolatok jövőtervekre gyakorolt hatására.

A *kvantitatív elemzés* alapjául szolgáló nemzetközi adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2012-ben (N=2618) és 2014 - 2015-ben (N=1536), a HERD, a SZAKTÁRNET, valamint a IESA kutatási projektek keretében, jelen kutatás a romániai és a magyarországi hallgatókra fókuszált.

1.3. A disszertáció szerkezete

A disszertáció *első öt fejezete* a kutatás *elméleti-konceptuális kereteit, társadalmi háttérét és előzményeit* vázolja. Ezen belül az *első fejezet* a kutatás bevezető részét tartalmazza, amelyben bemutatom a dolgozat alapproblémáját, megindoklom a témaválasztást, felvázolom a kutatás koncepcióját, a probléma vizsgálatának a relevanciáját. A *második fejezetben* a kutatás általános társadalomelméleti alapjait fektetem le. Számba veszem a társadalmi befogadáshoz, méltányossághoz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat, mint az egyenlőtlenség, hátrányos helyzet, depriváció. Áttekintem a társadalmi méltányosság különböző értelmezéseit, majd a társadalmi befogadás legfontosabb megközelítésmódjait. A *harmadik fejezet* az elméleti keret oktatáshoz kapcsolódó részeit tartalmazza. Ezen a ponton az oktatási méltányosság különböző megközelítéseit, az integráció és inklúzió fogalmak közötti különbségeket határoztam meg, kiemelve a pedagógushallgatók, pedagógusok ilyen irányú attitűdformálásának a szerepét. A fogalmak bevezetése után a felsőoktatási méltányosság és expanzió közötti kapcsolat kerül részletes bemutatásra, nemzetközi összefüggéseiben vizsgálva a kérdéskört. A *negyedik fejezetben* megvizsgálom az általam kutatott két ország, Románia és Magyarország lakossága értékszemléletének legfontosabb sajátosságait, összefoglalva a legfontosabb erre vonatkozó kutatási eredményeket. Ezt követően az *ötödik fejezetben*, előkutatás jelleggel, a romániai és a magyarországi oktatást szabályozó jogi kereteket vizsgálom a kiemelt figyelmet igénylő tanulói hallgatói csoportokkal kapcsolatos méltányosság-szemlélet (egyenlő bánásmód és támogatások) tekintetében.

A dolgozat következő fejezetei a *kvantitatív elemzésre* épülnek, amelynek során a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos hallgatói attitűdöket és az oktatási méltányossághoz (esélyegyenlőséghez és támogatásokhoz) való viszonyulást vizsgáltam felsőoktatási hallgatók körében, a román és magyar határ menti régióban. A *hatodik* fejezetben felvázolom a vizsgálat módszertanát: a kutatás előzményeit, stratégiáját, a kutatási kérdéseket és hipotéziseket, majd az elemzés dimenzióit és a használt statisztikai módszereket. A disszertáció következő részei tartalmazzák *az empirikus kutatás eredményeit* is. A disszertáció *hetedik* fejezetében a hallgatók inkluzív attitűdjeinek a sajátosságait vizsgálom kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaik támogatottságával kapcsolatosan és a velük való kapcsolatvállalás tekintetében, majd attitűdtypológiákat határozok meg. A *nyolcadik* fejezetben megvizsgálom a társadalmi elköteleződések hatását a hallgatók befogadó szemléletére, a *kilencedik* fejezetben pedig a pedagógushallgatók kortárs preferenciáit és annak pályaszocializációs hatását elemzem.

A dolgozat végén található a *magyar és az angol nyelvű összefoglaló*, valamint a hivatkozások, táblázatok, ábrák jegyzéke és a függelék is.

2. Méltányosság és befogadás a társadalomban

A társadalomban a különböző egyenlőtlenségek, a hátrányos helyzet, a szegénység, az anyagi, a kapcsolati és más jellegű deprivációk folyamatosan jelen vannak. A társadalmi méltányosságot évszázadokig a társadalmi igazságossággal összefüggésben értelmezték, a modern kor szüleménye az, hogy összekapcsolódik a társadalmi befogadással (inklúzióval), amelynek szociológiai értelmezései közül két megközelítést mutatok be a továbbiakban: az egyenlőtlenségek, a hátrányos helyzet oldaláról, illetve mint értékszemléletet. Erre a megközelítésre azért van szükség, mert az oktatási jelenségek a tágabb gazdasági, társadalmi környezettel szorosan összekapcsolódnak. Az oktatás és a társadalom viszonyának a megítélésében az egyik legnagyobb veszély a 'kis látószögű objektív' használata (Vajda 2003:20).

A neveléstudományi kutatások hosszú ideig kevés figyelmet fordítottak az ilyen irányú vizsgálódásokra, ezért a pedagógiai megoldáskeresések is mintegy leszűkített formában, a problémakör komplexitását figyelmen kívül hagyva születtek, anélkül hogy társadalmi problémának tekintették volna az esélyegyenlőtlenség, a diszkrimináció jelenségét (Thun 2011:60). Ebben a fejezetben az említett területhez tartozó alapfogalmak szociológiai értelmezéseit mutatom be a teljesség igénye nélkül, hiszen a szakirodalomban nincs egységes, összehangolt fogalomhasználat, nagyon szerteágazó a kérdéskör. Ezt követően a társadalmi méltányosság fogalmát és az ehhez kapcsolódó értelmezési kereteket, paradigmákat tekintem át, mintegy beágyazva kutatásom központi témáját, a hallgatók befogadó attitűdje és a méltányosság kérdéskörét.

2.1. Egyenlőtlenségek, hátrányos helyzet, kapcsolati depriváció⁴

Az emberek közötti egyenlőtlenségek nyilvánvalók és már az ókorban foglalkoztatták a tudósokat. Az emberek világához közvetlenül kapcsolódik az egyenlőtlenség, amely abból adódik, hogy a különböző egyének, családok, csoportok eltérő helyzetben vannak a társadalomban anyagi, szellemi, társas vonatkozásban és ennek következtében a szükségleteik kielégítésében jelentős különbségek jönnek létre mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt. A társadalmi hátrányos helyzet összekapcsolódik nemcsak a

⁴ Ebben a kérdéskörben megjelent publikáció Berei (2014a)

társadalmi egyenlőtlenségekkel, hanem a *szegénységgel* is. A társadalom peremére szorult csoportok, a források szűkössége miatt, kirekesztődnek olyan társadalmilag fontos tevékenységekből, amelyek átlagosan elérhetőek a társadalom legtöbb tagja számára. A szegénységet a szociológia két módon határozta meg: az *abszolút szegénység*, illetve a *relatív szegénység* fogalmakkal. Ez a felosztás abból adódik, hogy az emberi szükségletek társadalomhoz, kultúrához kötöttek. Az abszolút szegénység az életben maradáshoz szükséges dolgok (élelem, hajlék, ruházat) meglétével illetve hiányával hozható összefüggésbe és egyetemesen alkalmazhatónak tekinti a szociológia, míg a relatív szegénység egy adott társadalmon belül fennálló életszínvonalhoz kapcsolódik. Az abszolút szegénység mérésére a szociológusok bevezették a *szegénységi küszöb* vagy *létminimum* fogalmat, amely a fizikai megélhetéshez szükséges alapvető javak árát jelenti. Ilyenként azok a családok számítanak szegényeknek, amelyeknek a jövedelme létminimum alatti (Giddens 2008:271).

Az egyenlőtlenség és szegénység témaköréhez szorosan kapcsolódik a *depriváció*, amely 'valamitől való megfosztottságot' jelent és tágabb tartalommal bír, mint a szegénység, amelyet főleg az alacsony jövedelem és az abból következő hátrányokra használ a szakirodalom. Nem egy tudományosan meghatározott, abszolút jelentéssel bíró fogalom, hanem adott társadalmi, gazdasági, környezeti kontextusban, valamihez, valakihez képest kimutatható lemaradásra, hátrányra vonatkozik. A depriváció magába foglalja a gyermek 'szülői szeretettől való megfosztottságát' vagy az elmagányosodást is (Andorka 2006:60).

A szociológia egyik központi területe a társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység kialakulásával, okainak a feltárásával foglalkozik. A legvitatottabb kérdéskör ezen belül a meglévő egyenlőtlenségek létjogosultsága vagy annak hiánya, valamint az, hogyan határozható meg a 'jó' társadalom a létező egyenlőtlenségek mellett. A kutatások a társadalmi egyenlőtlenségeket a következő szempontok szerint vizsgálják:

- a jövedelem és vagyon nagysága
- iskolai végzettség, képzettség, műveltségi szint
- munkakörülmények
- lakásviszonyok
- a lakóhely, környezet minősége
- a szabadidő mennyisége és eltöltésének módja
- egészségi állapot (Andorka 2006:59).

A szociológia beszél az egyes pozíciókba való bejutás egyenlőtlenségeiről is, amit *esélyegyenlőségként* definiál. Ezeknek a fogalmaknak az ellentét-párja az *egyenlőség*, ami azt jelenti, hogy bizonyos időszakban azonosak a jövedelmek, a lakásviszonyok, stb., illetve az *esélyek egyenlősége*, amely a társadalmi mobilitási lehetőségekre vonatkozik. A különböző típusú egyenlőtlenségek olyan mértékben megnövekedhetnek, hogy bizonyos egyének vagy csoportok hátrányos helyzetbe kerülnek, elszigetelődnek majd kirekesztődnek a társadalomból (Andorka 2006:59). „Az esélyegyenlőség, de még inkább a feltételek, a lehetőségek, kimenetek, bánásmód egyenlősége teszi lehetővé a teljesítmények kibontakozását, a mobilitás energizálását az adott társadalomban „(V. Gönczi és Rákó 2012:2).

Strukturális szempontból ilyen értelemben a társadalom egy hierarchikus, egyenlőtlenségi rendszerként fogható fel, melynek az alsóbb szintjein vannak a hátrányos helyzetűek (Giddens 2008). A szegénység és egyenlőtlenség nem felszámolható egyetlen társadalmi berendezkedésben sem, ugyanakkor fontos kérdés, hogy mekkora az egyenlőtlenség, milyen tendenciákat mutat, hogyan változik a szegények száma és milyen mély a szegénységük. Ezeknek a szempontoknak a mentén vannak sikeres és sikertelenebb társadalmak, mivel az egyenlőtlenségek változása, a szegénység mértéke nemcsak az illető ország gazdaságának a függvénye, hanem történelem-, politika-, illetve szociálpolitika-függő is (Ferge 2002:75).

A társadalmi egyenlőtlenségek hatnak az egyének, a családok, a csoportok életére és hátrányos helyzet kialakulását eredményezik, amelynek következtében az érintettek a társadalom peremére sodródnak, majd kirekesztődnek. A kutatóknak ez a csoportja a hátrányos helyzet kialakulását elsősorban makro társadalmi irányból közelítik meg. Ugyanakkor van egy másik, individuális, mikro társadalmi vonatkozású értelmezés is, amelynek a kiindulópontja az, hogy az egyének különböző csoportokhoz tartoznak és különböző az identitásuk. Ezeket a különbségeket több dimenzió (nem, vallás, nemzetiség, társadalmi státus, biológiai, pszichológiai képességek, adottságok, földrajzi környezet, stb.) mentén vizsgálják a kutatások. A különböző individuális különbségek egymásra tevődhetnek, előnyös vagy hátrányos helyzetet kialakulását eredményezve a társadalomban (The Word Bank 2013).

A hátrányos helyzet fogalma az 1960-as évekig vezethető vissza, amikor oktatáspolitikai kifejezésként vált elterjedté. Azóta a témakör sokdimenzióssá vált, használják a kutatók és a gyakorló szakemberek egyaránt a szociológia, a neveléstudományok, a jog, az oktatáspolitikai, a szociális munka, stb. területén.

Viszony- és gyűjtőfogalom, amellyel azokat a személyeket jelölik, akik problémásak, nehezen nevelhetők, a tanulásban akadályozottak, szociokulturálisan depriváltak. Szociológiai vonatkozásban hátrányos helyzetűek a szegények, a leszakadók, a különböző devianciákkal rendelkező csoportok (Papp 1997:3). A többszörösen vagy halmozottan hátrányos helyzetűek azok az egyének, családok vagy csoportok, akikre egynél több hátrány vonatkozik Andorka (2006:60). A gyerekek, fiatalok helyzetére levetítve a hátrányos családi háttér jellemzői a következők:

- a szülők alacsony jövedelme
- rossz lakáskörülmények
- szülők alacsony iskolai végzettsége
- deviáns mikrokönyezet
- szocializációs ártalmak
- ép családi struktúra hiánya
- a család hiánya
- fizikailag beteg, korlátozott szülők Papp (1997:4).

Réthy és Vámos (2006) a család gazdasági helyzete alapján számított hátrányt, amely a szegénység, az alacsony jövedelem következtében alakult ki, szocioökonómiai hátránynak nevezte, míg az iskolai végzettség, a település vagy valamely kisebbséghez tartozás szociokulturális hátrányt képez. Mowat (2015) különbséget tett a társadalmi kirekesztéssel, a kulturális és társadalmi tőke egyenlőtlenségeivel, az anyagi szegénységgel, deprivált helyzettel összefüggésbe hozható hátrányok és az egyén által észlelt, érzett, szubjektív hátrányok között.

Losonczy (1989) szerint a makro társadalmi viszonyok döntő módon befolyásolják az egyén és családja életét. Ilyenként megkülönböztette a társadalmi védelmet vagy kockázatot. A család és a társadalom kapcsolatát öt kategóriába sorolta:

- a társadalom védi a családot és erős a belső harmónia is.
- a társadalom ártó módon hat a családra, de a család a saját belső védelmi rendszereivel képes azt kivédeni.
- a családra ható társadalmi kockázatok nagyok, amelyeket képtelen kivédeni és azokat beengedi.
- a külső ártalmas társadalmi helyzetet a család tetőzi a belső problémákkal.
- a környezet védőhálóként van jelen és a család belső viszonya képezik a veszélyeztetettség forrását (Losonczy 1989:90).

Farkas (2002a) a fenti felsorolással összefüggésben megkülönböztette a *hátrányos- és veszélyeztetett helyzetet*. A hátrányos helyzet kialakulását objektív, külső, makro társadalmi tényezőknek tulajdonította, míg a veszélyeztetettséget a rossz családi mikroklímához kapcsolta, amely többé-kevésbé független a társadalmi helyzettől. A hátrányos helyzet kialakulása főleg a társadalmi hierarchia alsóbb rétegeit érinti, míg a veszélyeztetettség előfordulhat alacsony és magas társadalmi pozíciójú családoknál egyaránt. Az első két esetben nincs szó társadalmi hátrányról vagy veszélyeztetettségről, mivel a család, amely az egyén és a társadalom között közvetít, kivédi a társadalmi ártó hatásokat. Abban az esetben, ha a társadalmi kockázatok olyan nagyok, hogy a család képtelen azt kivédeni, akkor az egyén védtelenné válik a külső hatásokkal szemben és hátrányos helyzet alakul ki. Ezen túlmenően, a család belső működéséből adódó problémák - a megromlott házastársi kapcsolat, a szerepek keveredése, a szülői szerepnek való meg nem felelés, a rugalmatlanság, a szülők devianciája – veszélyeztetett helyzetet teremtenek. Ebben az esetben a család viszonyrendszerét, szubjektív szempontjait kell feltárni, míg a hátrányos helyzet a társadalmi egyenlőtlenségekhez, szegénységhez, az egyénen kívüli objektív tényezőkhöz kapcsolódik (Farkas 2002a:132).

A hátrányos helyzettel kapcsolatos összegzésében Farkas (2002a, 2002b) különbséget tett *fiziológiai-biológiai, társadalmi és szociális hátrányok* között. A fiziológiai-biológiai hátrány olyan tartós betegséget, fogyatékoságot, testi hátrányt jelent, amelyek az ember fizikai, egészségi állapotához kapcsolódnak és akadályozzák a mindennapi élettevékenységet, öfenntartást, teljesítményt. A társadalmi hátrányok a gazdasági és társadalmi működéssel hozhatók összefüggésbe, míg a szociális hátrány a társas kapcsolatok hiányát jelenti.

1. táblázat: A hátrányos helyzet fizikai, objektív és közösségi dimenziói

Hátrányok	Dimenziók	Mutatók	A hátrányos helyzet formája
I. <i>Fiziológiai-biológiai hátrányok</i>	Fizikai állapot, egészség	- hallás-, látás-, mozgás-, értelmi fogyatékoság	- akadályoztatás a mindennapos tevékenységekben - önálló életvitel hiánya - teljesítőképeség csökkenése
		- cukorbetegség, asztma, hormonzavar, immunhiány, liszt- és tejérzékenység	- átlagtól elütő napi időbeosztás, szokásrendszer

<i>II. Társadalmi hátrányok</i>	Objektív dimenzió az anyagi-tárgyi környezettel, az ember életterével összefüggésben	- területi-települési infrastruktúra	- rossz utak, kommunikációs lehetőség, ivóvíz hiány - munkalehetőség hiánya - rossz egészségügyi, oktatási, szociális, közigazgatási alapellátás
		- környezeti feltételek	- környezet szennyeződés
		- rossz lakásviszonyok	- rossz higiénias viszonyok - kicsi, zsúfolt tér
	Egyéni dimenzió a munkaerő-piaci helyzettel összefüggésben	- alacsony iskolai végzettség	- szakmai képzettség részleges vagy teljes hiánya
		- szociális készségek társadalmi tudás hiánya	- adaptációs képtelenség - rugalmasság, alkalmazkodás hiánya - eligazodás hiánya - önvédelemre való képtelenség
<i>III. Szociális hátrányok</i>	Közösségi dimenzió	- interperszonális kapcsolatok hiánya	- családi, rokonsági kapcsolatok hiánya - baráti kapcsolatok hiánya - iskolai, egyházi, munkahelyi kapcsolatok hiánya - izoláció

Saját szerkesztés

Forrás: Farkas (2002a:131)

A *kirekesztődés* vagy *exklúzió* fogalma Lenoir (1974) nevéhez fűződik, aki a *Les Excluse* című munkájában használta először szociológiai értelemben olyan hátrányos helyzetű csoportokra, akik különböző okok miatt, mint fogyatékoság, mentális betegségek, szegénység, kirekesztődtek a társadalmi védőrendszerből. A francia társadalom problémáit kutatva megállapította, hogy több millióan szenvednek a társadalmi kirekesztődéstől (idézi Damon 2008).

Azok az egyének, családok vagy csoportok, akik valamilyen okból kifolyólag hátrányba kerülnek a többséghez képest, adott társadalmi berendezkedés tér és időbeli keretei között, társadalmi szempontból marginális vagy kirekesztett helyzetűek (Silver és Miller 2006, Silver 2007). A *társadalmi kirekesztődés* vagy *szegregáció* azt jelenti, hogy hátrányos körülmények közé került emberek egyéni, családi, környezeti vagy társadalmi okok következtében kizáródnak a társadalmi élet fő sodrásából (munkahely, közélet, oktatás, művelődés) és nem jutnak hozzá azokhoz a lehetőségekhez, szolgáltatásokhoz, javakhoz, amelyek a társadalom többségének a rendelkezésére

állnak. Hosszú távon a megfosztottság következtében hátrányos helyzet alakul ki a társadalmi élet valamely területén (iskolázottság, jövedelem stb. szintjén) és marginalizált csoportok jönnek létre (Giddens 2008).

Giddens (2008) a társadalmi kirekesztettség jelenségének a vizsgálatokor kiemelte, hogy vannak emberi tényezők és társadalmi erők, amelyek hatnak az egyének, családok, csoportok körülményeire, ezek összjátékaként marginalizálódnak, továbbá az egyén felelőssége is fontos szempont, hiszen nemcsak mások zárhatnak ki embereket valamiből, hanem maga az egyén is dönthet úgy, hogy elzárkózik kortársaitól, nem folytatja tanulmányait, nem vállal el bizonyos munkakört. Noha a társadalmi kirekesztettséget a szociológiában általában a jövedelemből, anyagi forrásokból, a munkaerőpiacról, a különböző szolgáltatásokból való kizorulás szempontjából értelmezik, van egy kevésbé kutatott dimenziója is, amely a *társadalmi kapcsolatokból való kirekesztettséget*, kapcsolati depriváltságot jelenti. Ennek több dimenzióját jelölte meg:

- az egyén képtelen részt venni a szokásos társadalmi kapcsolatokban
- ki van zárva, és elszigetelődik a barátoktól, rokonoktól
- nehéz helyzetekben a gyakorlati és érzelmi támogatás hiányzik
- a közügyekben való részvétel hiányzik (Giddens 2008:284).

Ferge (1990) a szegregációval kapcsolatosan a különböző társadalmi csoportok közötti jelentős távolságokra figyelmeztetett, amelyek áthidalhatatlanná is válhatnak bizonyos esetekben. Minden tagolt társadalomban vannak 'lent' és 'fent' lévő csoportok, de nem szükségszerű, hogy közéjük falak épüljenek, hanem lehetségessé kell tenni a különböző társadalmi csoportok közötti átjárást, mobilitást.

2.2. Társadalmilag hátrányos helyzet, befogadás és méltányosság

Általános következtetés, hogy a *hátrányos helyzet* fogalmával kapcsolatosan nem alakult ki konszenzus, ugyanakkor napjainkban a kutatások fókuszja egyre inkább a finomszerkezet feltárása irányába mutat, a külső, makro társadalmi, objektív tényezők meghatározásán, leírásán és magyarázásán túlmenően figyelmet fordítanak az egyéni, szubjektív percepciók figyelembevételére is. A jelenkori modern társadalomban a peremhelyzet egyre inkább elfogadhatatlan, mivel aláássa azt a legitimitást, amelyre a

gazdaságilag fejlett demokratikus országok társadalmi és hatalmi berendezkedése épül. Ez a fő oka annak, hogy napjaink szociológiai kutatásaiban és közpolitikai szemléletében kialakult és mindinkább teret nyer a *méltányosság diskurzus*a, amelynek alapkérdése, hogyan csökkenthetők az ilyen jelenségek a társadalomban. A peremhelyzetű csoportok társadalmi felzárkóztatása, hátrányaiknak a kompenzálása nemcsak etikai kérdés, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése miatt az egész társadalom szempontjából kihívás és feladat egyszerre.

A *társadalmi méltányosság* (social equity) értelmezésével több tudományág foglalkozik, a filozófia, a közgazdaságtan, a jog, a vezetésstudomány, a szociológia, a neveléstudomány. Nem a modern kor 'találmánya', hiszen már az ókori filozófusokat, köztük Arisztotelészt is foglalkoztatta a méltányosság kérdése. Értelmezése szerint a méltányosság *a törvényt kiegészíti* ott, ahol annak általános érvényessége nem képes figyelembe venni az egyedi eseteket, ezért a méltányosságot feljebbvalónak tekintette az igazságosságnál. Adott társadalomban a különböző csoportoknak saját igazságossági elképzelése lehet, amely úgy oldható fel, ha az eltérő helyi nézeteket összeegyeztetik egy szélesebb közösségi konszenzuson keresztül. Ezzel magyarázható, hogy a különböző társadalmakban eltérő nézeteket vallanak a méltányossággal és az igazságossággal kapcsolatosan és ennek következtében eltérőek a gyakorlatok is (Megyeri 2012).

Angol nyelvterületen a méltányosság fogalmát elsőként John Wycliffe⁵ használta az 1374-ből származó bibliafordításában. Értelmezése szerint a méltányosság békességben és igazságban való együtt gyaloglást jelent. Az Oxford English Dictionary (2007) szerint a méltányos bánásmód a minősége annak, hogy valaki mennyire *tisztességesen* (fair) és *részrehajlás nélkül* (impartial) bánik a másik emberrel (idézi Unterhalter 2009).

A társadalmi méltányosság diskurzusát a *társadalmi igazságosság* (social justice) ideálja szülte. Társadalomtörténeti vonatkozásban az Amerikai Egyesült Államokban a demokratikus ember nevelése kezdetben a Függetlenségi Nyilatkozat szellemiségének az elfogadtatását jelentette, amely az emberek természetes jogait védte osztályi-, faji-, vallási-, nemzeti-, kulturális hovatartozásuktól függetlenül, és egy teljesen új társadalmi berendezkedésnek tette le az alapjait (Bloom 1987). Az 1960-as években a korábbi századokban rabszolgaként az USA-ba hurcolt afrikai lakosság

⁵vallásújító, teológus, idézi Unterhalten (2009)

fellázadt, szabadságot és egyenlő emberi jogokat követelve az élet minden területén, beleértve az oktatást is. Ettől kezdve Amerika társadalomtörténete új, addig nem ismert fordulatot vett (Banks 2016).

Európa országaiban teret hódított a liberális egalitarizmus koncepciója, amely az egyének alapvető szabadságjogait tiszteletben tartva, egy olyan igazságosságra épülő társadalom képét vázolta fel, amelyben a lehetőségek, az anyagi javak (a jövedelem, a vagyon) és az önbecsülés alapjai egyenlően oszlanak meg (Rawls 1971). Ilyen társadalmi kontextusban az oktatás világát az *esélyegyenlőség* (equal chances) diskurzusa dominálta, amely alatt az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés lehetőségének a biztosítását, az *egyenlő bánásmódot* (equal treatment) értették, ugyanakkor a kezdeti egyenlőtlenségek megmaradtak és a társadalomban újratermelődtek. Ezért az egyenlő hozzáférés elvét a neveléstudományokban felváltotta a *méltányosság* diskurzusa, amely nemcsak esélyegyenlőséget jelent, hanem a hátrányok kompenzációját is (Maiztegui – Onate és Santibanez – Gruber 2008).

A kutatások a méltányosságot a *társadalmi inklúzió* (social inclusion) fogalmával is összekapcsolják. A matematikai kombinatorika az inklúzió/exklúzió koncepcióját már a XVIII. században értelmezte és azt az általános számolási technikát értette alatta, amelynek a módszerével két véges, különböző tulajdonságú elemeket tartalmazó halmaz közös részeit azonosította. Ennek értelmében a koncepció egy időben jelent részleges azonosságot és részleges különbözőséget (Anderson 2013). A társadalomtudományokban az inklúzió fogalmát először a szociológia használta az 1960-as évektől, utána elterjedt a szociálpolitikai és közpolitikai szóhasználatban, majd a század elejétől a neveléstudományi kutatásokban is (Schiffer 2008, Allman 2013).

Szociológiai értelemben a társadalmi befogadás/kirekesztés (inklúzió/exklúzió) többdimenziós és multidiszciplináris értelmezései közül két megközelítést emeltem ki, a klasszikus és a modern megközelítéseket. A klasszikus értelmezés szerint a *társadalmi egyenlőtlenségekkel* és az ennek következtében keletkezett *hátrányos vagy marginalizált helyzettel* van szoros összefüggésben. Minden társadalmi berendezkedésben voltak marginalizált, stigmatizált, kirekesztett, leszakadó egyének, családok, csoportok, népek, akiknek a társadalmi befogadása és felzárkóztatása össztársadalmi feladat volt. Az ő helyzetüket különböző korokban és kultúrákban különbözőképpen értékelték és a rólunk való társadalmi gondoskodásnak különböző szakaszai, színterei és szereplői voltak a történelem során (Allman 2013, The Word Bank 2013).

2.3. Attitűdök, előítéletek, sztereotípiák, a társadalmi befogadás/kirekesztés szubjektív jellemzői

A múlt század végétől a társadalmi befogadást/kirekesztést *értékszemléletként* kezdték megközelíteni a kutatók. A befogadás társadalmi normává, törvényszerűséggé, követelménnyé, társadalmi ideává vált az egyenlőség értelmében, mintegy létrehozva a befogadás kultúrájára épülő, főleg nyugati társadalmakat. „A XXI. század küzdőterén szembesül egymással a fundamentalizmus és a kozmopolita tolerancia. Egy globalizálódó világban, ahol megszokott jelenség a képek és az információk áramlása a világban, mindannyian napi kapcsolatban vagyunk azokkal, akik hozzánk képest másként gondolkodnak és másképp élnek” (Giddens, 2000: 14). Ezzel szemben Bloom (1987) társadalom- és oktatáskritikai írásában a racionalitást nélkülöző nyitottság veszélyeire figyelmeztetett, amely lerombolja ugyan az előítéleteket és elmossa a kultúrák közötti különbségeket a társadalmi befogadási idea révén, viszont ezzel együtt a gyökértelenség és a közömbösség állapotába sodorja a társadalom tagjait. „A nyitottság korlátlan és átgondolatlan hajszolása anélkül, hogy felismertük volna a nyitottságnak, mint a természet megismerésének eredendő politikai, társadalmi és kulturális problémáját, értelmetlenné tette a nyitottságot. A kulturális relativizmus az ember sajátját és a jót is lerombolja” (Bloom, 1987: 38).

Skrabski és Kopp (2006:88) kétféle szemlélettel jellemezték a modern társadalmakat: az egyik modell alapján a társadalomban inkább a szolidaritás, a társadalmi tőke, a bizalom érvényesül, és ez által növekszik a társadalmi kohézió, míg a másikban inkább az anyagi tőkét, a fiskális szempontokat tekintik elsődlegesnek, melynek révén nőnek a társadalmi egyenlőtlenségek és polarizálódik a társadalom. A társadalmi befogadás/kirekesztés szempontjából tehát fontosak az egyéni attitűdök, nézetek, a személy együttműködésre vagy versengésre való törekvése. Lényeges kérdés, hogy az egyéni viszonyulásmódok hogyan változtathatók meg, milyen lépések jellemzik a folyamatot.

Az *attitűd* elvont fogalom, elsősorban a szociálpszichológiához kapcsolódik, Allport (1977) szerint a szociális attitűdök az egyén viselkedését befolyásolják. Tehát a méltányos kortárskapcsolati bánásmódot megelőzi a méltányos attitűdök kialakítása. A szakirodalom az attitűdöket Rosenberg és Hovland (1960) háromelemes attitűdmodellje alapján prediszpozícióknak tekinti, olyan hipotetikus konstrukcióknak, melyek a

viselkedést megelőző inger és az azt követő viselkedés között közvetítenek. Mások hosszantartó, pozitív vagy negatív érzelmként definiálják, amely valamely személlyel, tárggyal vagy problémával kapcsolatos. Ezeket egydimenziós attitűdöknek nevezi a szakirodalom, Fishbein és Ajzen (1977) szerint értékelések és várakozások eredményei.

Az empirikus kutatásokban főleg az egydimenziós modellt részesítik előnyben. Az attitűdöket az attitűdtárgyról alkotott vélemény szempontjából mérik. Csepeli (2001) az attitűdöket a társadalmi világ megismerése szempontjából definiálta, amelybe beletartoznak a vélemények, a nézetek, az előítéletek, a sztereotípiák, a valószínűségek és az értékek, amelyeknek az a közös vonása, hogy tapasztalatilag nem bizonyíthatók, ugyanakkor az igazság elhithető erejével rendelkeznek, a kognitív és affektív elemek mellett tartalmazzák a cselekvés lehetőségét (az arra való hajlandóságot) is.

Módszertani szempontból a következő tényezőket ajánlott figyelembe venni, az attitűdök mérésénél és elemzésénél:

1. meghatározni a cselekvést
2. meghatározni a viselkedés célpontját (tárgyát)
3. a tér- és környezet-dimenziót
4. az idő-dimenziót (Fishbein és Ajzen 1977).

Az egyik gyakran használt attitűd-skála a Bogardus-féle társadalmi távolság-skála, (Bogardus social distance scale), amely annak a meghatározására szolgál, hogy az emberek egy csoportja mennyire hajlandó társadalmi kapcsolatba kerülni más emberek csoportjával, akik etnikailag vagy más szempontból különböznek. Ez kumulatív tulajdonságú skála, mivel az egyetértés valamelyik itemmel feltételezi, hogy a megelőző összes válasszal egyetért (Bogardus 1926 idézi Babbie 2001). Bogardus a faji társadalmi problémákra fókuszálva az első világháború utáni időszakban az Egyesült Királyságban végzett társadalmi távolság-mérést különböző faji és etnikai/kisebbségi csoportok között, majd később kiterjesztette főiskolai hallgatókra is. 1973-ban bekövetkezett haláláig ezeket a nagy mintás méréseket több alkalommal is megismételte, nemcsak az Egyesült Királyságban, hanem az Amerikai Egyesült Államokban is, hangsúlyozva az attitűdök érzelmi irányultságát, amelyek spontánul, 'gondolkodás nélkül' kifejezik, hogy mi zajlik az emberben. Eredményei alapján a faji távolságok nagyon lassan változnak az idők során, a csoportok egymásról szerzett információi fontos szerepet játszanak a távolságok csökkentésében (Bogardus 1967).

Az attitűd egyik sajátos formája az *előítélet*, amely az Oxford English Dictionary (2007) szerint 'a tapasztalást megelőzően létrejött pozitív vagy negatív érzés valamilyen

személy vagy objektum irányába'. A kutatások, tudományterülettől függetlenül, egyetértenek abban, hogy ezek az értékítéletek úgy alakulnak ki, hogy az egyének, csoportok nem veszik figyelembe a tényeket és a tapasztalatokat. Allport (1977) az előítéleteknek több fokozatát különböztette meg:

1. szóbeli előítéletekesség
2. elkerülés
3. hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció, kirekesztés
4. fizikai agresszió
5. üldözés és kiirtás

A kutatók összekötötték az előítéletes szemléletet az agresszív, intoleráns, frusztrációs indulatokkal, megnyilvánulásokkal is. A diszkriminatív állapot, az előítéletekesség agressziót rejt egyéni és társadalmi szinten egyaránt. Az emberi gondolkodás legfőbb tulajdonsága, hogy fogalmi-kategoriális szerkezettel rendelkezik, a személyes és a társadalmi valóságot kategóriákba, sémákba sorolva, sztereotípiákon keresztül ragadja meg és raktározza el, amelyhez értékek és érzelmek kapcsolódnak. A kategorizálási képesség lehetőséget nyújt az emberi ön-reflexióra, amelynek révén kialakul az én-kép és a társadalmi azonosságtudat. Az ember hajlik arra, hogy a kategóriák elemei között csökkentse a távolságot, míg a kategóriák között kiélezzze. Ez a kategorizáló képesség segíti az egyént eligazodni a társadalomban, ugyanakkor általa manipulálhatóvá is válhat. Az előítéletekesség abban nyilvánul meg, hogy a másik emberre pusztán valamelyik kategória képviselőjeként tekint. Az emberi előítéletekesség nem elkerülhető, viszont a józan tárgyyszerűség és ésszerűség talaján 'javítható' (Pataki 1993).

Erős (2007) az előítéletek kutatásában két nagy kontextualista szemléletmódot azonosított, amelyek az előítéleteket nem eredendően pszichés adottságoknak tekintik, hanem személy- és csoportközi gyökereit, beágyazottságát veszik figyelembe: az egyik a normatív vagy értékelt, a másik a leíró vagy deskriptív megközelítés. Az első szemléletmód főleg a negatív, az ellenséges attitűdöket helyezi a középpontba, amelyeket összekapcsolnak az egyén családi, iskolai, a környezeti, kulturális szocializációjával, a külső társadalmi hatásokkal, ezek determinálják az egyén viselkedését, diszkriminatív magatartását Allport 'fokozatossági' modellje szerint. A második, a leíró megközelítések szerint az előítéletek nem értéktartalmúak, hanem előzetes ítéletalkotások, amelyek az ember pszichés működéséhez kapcsolódnak és folyamatosan jelen vannak az egyén életében és a társadalomban egyaránt. Az attitűdök

és a cselekedetek között nem lineáris a kapcsolat, hanem sokkal bonyolultabb ez a kérdés, mivel a cselekedetet sok más tényező is irányítja (például a haszonelv). Ezért fontos hangsúlyt kap az egyén percepcióinak és gondolkodásának a megismerési folyamata. A bűnbakképzés mindkét szemlélet kutatási tárgyát képezte, ugyanakkor különböző háttérrel tulajdonítottak ennek a projekciónak: az első a motivációkban kereste a magyarázatot, míg a második a megismerés folyamatában. A klasszikus elméletek elsősorban a normák, értékek és a környezet kapcsolatát vizsgálták, míg a modern elméletek inkább leíró jellegűek, értékmentesek maradtak.

Fontos előrelépés volt az előítéletek megértésben Henri Tajfel és társainak a múlt század hatvanas és hetvenes éveiben végzett szociálpszichológiai kutatásai. Ők az előítéleteket a szociális kategorizáció jelenségével magyarázták, amelyek mindig megjelennek, ha különböző csoportok kerülnek egymással interakcióba. Ennek értelmében adott dimenzió belül az ember az élesen elkülönülő csoportok közötti különbségeket hajlamos eltúlozni, míg adott csoporton belül az egyes tagok közötti különbségeket hajlamos a minimálisra csökkenteni (Erős 2007).

Eröss és Gárdos (2007) fontosnak tartotta a fogalmak tisztázása végett külön választani az előítéletes attitűd és a társadalmi kizárás gyakorlatát, továbbá a kutatások következtetéseinek során, amikor társadalmi távolságokat mérünk, akkor ebből nem következtethetünk rasszista viselkedésre. Ezen a ponton különösen fontos megkülönböztetni a fokozatosságot: a szóbeli előítéletességet, a hátrányos megkülönböztetést (diszkriminációt) és a testi erőszakot.

Napjainkban a csoportközi viszonyok kutatásának legfontosabb paradigmája a szociális kategorizáció jelenségéhez kapcsolódik. Továbbá fontos irányvonal, amely több tudományterületet – a szociológiát és a szociálpszichológiát összekapcsolva, figyelembe veszi az egyén életmódját és kulturális környezetét egyaránt, valamint túllépve az egyén mikrokörnyezetén, kutatja a politikai intézményrendszerek, a makro környezet működését is (Erős 2007).

Szabó (2001) a *sztereotípiákat* úgy határozta meg, mint a nézetek elvont mentális reprezentációit, amelyeknek háttérét, kognitív alapját a kategorizációs folyamatok jellemzik. A kapcsolódó kutatások főleg a sztereotip nézetek tartalmát és jellemzőit tárták fel, gyakran figyelmen kívül hagyva a megítélés intenzitását és a kategórián belüli variációkat. A sztereotípiák – kutatás a húszadik század elejére nyúlik vissza, atyja, Lippmann, aki szerint elkerülhetetlen a kategóriák alkalmazása, amely előzetes általánosítás a társadalomról és a környezetről való gondolkodást tárja fel. A

nemzetekről alkotott sztereotípiákkal kapcsolatosan megállapította, hogy nem a nemzeti sztereotípiák tükrözik a nemzeti karaktert, hanem a nemzeti mentalitást szabják meg a nemzeti kultúrában élő sztereotípiák (Hunyady 2001).

Bloom (1987) társadalom- és oktatáskritikai írásában különbséget tett a közönyösségen és a racionalitáson alapuló mentalitás között. Az első pusztán az árral való sodródás és a jelenhez való közönyös alkalmazkodást jelenti, amely lerombolja ugyan az előítéleteket és elmosza a kultúrák közötti különbségeket a társadalmi befogadási idea révén, viszont ezzel együtt a gyökértelenség és a közömbösség állapotába sodorja a társadalom tagjait. A racionalitáson alapuló nyitottság tudatosítja az előítéleteket, a hibás gondolkodási sémákat, véleményeket, akkor is ha ezek kényelmetlenséget okoznak a jelenben és újraértékelhetővé teszi azokat a racionalitás talaján. „A nyitottság korlátlan és átgondolatlan hajszolása anélkül, hogy felismertük volna a nyitottságnak, mint a természet megismerésének eredendő politikai, társadalmi és kulturális problémáját, értelmetlenné tette a nyitottságot. A kulturális relativizmus az ember sajátját és a jót is lerombolja, Az előítéletek, az erős előítéletek víziók a dolgok lényegéről. Sejtések a dolgok teljességének a rendjéről, és ezért ennek az egésznek a tudásához az út a róluk alkotott téves véleményeken keresztül vezet. A tévedések valójában az ellenségünk, de csak a tévedéseken át tartó út mutat az igazság irányába, és érdemli meg, hogy tisztelettel bánjunk vele. Az az elme, melynek kezdetben nincsenek előítéletei, üres „(Bloom 1987: 50).

Hunyady (2001), arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen szerepet töltenek be a sztereotípiák az egyének és a társadalom életében, négy funkciót határozott meg:

1. az egyén megismerhető a percepcióin, kategóriába sorolásain keresztül.
2. a csoportpercepció a társadalmat alkotó csoportok megítélése és egymáshoz viszonyított helyzete szempontjából is fontos „ A kategóriák a hozzájuk kötődő többé – kevésbé színes sztereotípiákkal együtt mozaikdarabjai az emberek társadalomképének (Hunyady 2001: 484-491).
3. a kategóriaajellemzéseknek szerepük van az egyén öndefiníciójának, énképének és önértékelésének az alakulásában
4. a sztereotípiák leképezik a csoportviszonyok társadalmi dinamikáját, alakítják és szabályozzák a különböző csoportok közötti társadalmi viszonyrendszereket. A társadalmi csoportok nemcsak megfogalmazzák a saját értékeiket és érdekeiket, hanem tudomásul is kell venniük az egymásra utaltságukat és egymástól való függőségüket, alkalmazkodniuk kell

ahhoz a társadalmi erőterhez, amelyben vannak és meg kell találják a maguk helyét.

Az *attitűdváltozás* első lépcsője a figyelem felkeltése, a második az attitűdtárgy és a vele kapcsolatos attitűd tudatosítása, a harmadik (sorsdöntő) lépés során az egyén döntésre jut abban, hogy elfogadja, visszautasítja, esetleg várakoztatja az attitűdöt. A következő lépés annak időbeli – tartós vagy átmeneti hatására utal, és végül eldől, hogy az attitűd, amely az attitűdtárggyal kapcsolatos értékelő állásfoglalás tulajdonképpen, hatással van-e a tulajdonképpeni viselkedésre vagy sem. Az attitűdváltoztatásokban az egyensúly elméletének értelmében fontos szerepet kap a forrás: a pozitívan értékelt forrástól származó attitűd fogadtatása pozitív, míg a negatívan értékelt forrástól származó attitűdök elutasításra kerülnek (Csepeli 2001).

A társadalmi befogadás/kirekesztés egyéni, pszichológiai jellemzőit Skrabski és Kopp is kutatta. Magyarországi kistérségek (összesen 150) különbségeit vizsgálva a Hungarostudy 2002, 2006, 2008-as adatfelvételei kapcsán a polarizáló (kirekesztő) és az egységesítő (befogadó) szemléletet összekapcsolták bizonyos pszichológiai jellemzőkkel. A polarizáló beállítottságot az ellenséges attitűd, az anómia (a társadalomban a közös normák, értékek meggyengülése), a szociális bizalmatlanság, a versengés, míg a befogadó szemléletet az élet értelmébe vetett hit, a problémaorientált megbirkózás, a kölcsönös segítség, az alkotás vágya, az együttműködési hajlandóság és a vallásos hit jellemezte. Azokban a kistérségekben, ahol a polarizáló szemlélet dominált, ott nagyobb mértékben volt jelen a depresszió, az alacsony iskolai végzettség és jövedelem, mint a támogató szemléletű kistérségekben. Skrabski és Kopp elmélete szerint a befogadó és a kirekesztő attitűdök minden személyben és kistérségben egymástól függetlenül jelen vannak és ezek a vezető mentalitás szerint erősíthetők vagy gyengíthetők. A sorozatos adatfelvételek összehasonlítása révén arra a megállapításra jutottak, hogy a magyar társadalomban növekedett a társadalmi bizalmatlanság és a versengés, ezáltal csökkent a társadalmi kohézió (Skrabszki és Kopp 2009, Kopp és Kovács 2006, Kopp 2008).

3. Oktatás és méltányosság

Az előbbieken a társadalmi befogadás/kirekesztés és méltányosság kérdéskörét áttekintve felvázoltam a kutatás tágabb, ösztársadalmi környezetét. Ebben a fejezetben a tárgyalt fogalmakat az oktatás területére vonatkoztatva, az oktatás és a méltányosság kapcsolatát, az oktatási befogadáshoz kapcsolódó kérdéseket, az oktatási integráció és az inklúzió témaköreit taglalom. Ezen a ponton kiemelkedő szerepet kapnak a pedagógusok, pedagógushallgatók, akik az oktatási befogadás folyamatának fontos szereplői. Napjaink neveléstudományi paradigmái alapján az oktatási méltányosság különböző értelmezéseire is kitérek, majd fókuszba helyezem a felsőoktatási tömegesedés és a méltányosság kapcsolatát, különös tekintettel a kiemelt figyelmet igénylő csoportokra, amelyek az oktatási expanzió következtében kerültek a kutatások homlokterébe.

3.1. Az oktatási méltányosság fogalma és paradigmái

Az emberek közötti egyenlőséget törvényes formában az Amerikai Egyesült Államokban fogadták el 1776-an, a Függetlenségi Nyilatkozatban, a *'minden ember egyenlőként teremtett...'* deklarációja révén. Európában, a második világháború véres időszaka után 1950-ben az ENSZ⁶ országai aláírták Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, amely kimondta, hogy 'az emberek ésszel és lelkiismerettel bírván, egymással szemben testvéri szellemben kell, hogy viseltessenek' fajra, bőrszínre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai, nemzeti hovatartozásra, társadalmi háttérre való tekintet nélkül. A méltányos bánásmódot a munkafeltételek és a bérezés tekintetében használta ez a dokumentum. A neveléssel-oktatással kapcsolatos irányelveket a 26. cikk tartalmazza, amelynek értelmében az oktatásnak általánosan segítenie kell a nemzetek, a faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot. Továbbá, az oktatási szintekkel kapcsolatosan az országok vállalták, hogy az elemi oktatást ingyenessé és kötelezővé, a technikai és szakoktatást általánossá teszik.

⁶ Egyesült Nemzetek Szervezete – United Nations

A felsőoktatással kapcsolatosan kimondta a nyilatkozat, hogy *'érdemhez képest – egyenlő feltételek mellett'* mindenki felé nyitottnak kell lennie. Később, az Európai Unió megalakulása után átdolgozták a nyilatkozatot,⁷ viszont ebben a formájában már nem szerepel az oktatással-neveléssel kapcsolatos méltányosság, hanem helyette az általános megkülönböztetés tilalma (14. cikk) jelenik meg. Az első kiegészítő jegyzőkönyvben, 1952-ben, az oktatással kapcsolatos irányelvek ismét szerepelnek a 2. cikkben: *'Senkitől sem szabad megtagadni az oktatáshoz való jogot. Az állam az oktatás terén vállalt feladatkörök gyakorlása során köteles tiszteletben tartani a szülők vallási és világnézeti meggyőződésével összhangban lévő oktatáshoz és tanításhoz való jogot'*(European Convention of Human Rights 1950). A közép-kelet európai országok az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát az 1990-es kormányváltás utáni időszakban fogadták el, Magyarországon 1993-ban a XXXI. számú jogszabállyal iktatták törvénybe, amely napjainkban is hatályban van.

A társadalmi egyenlőtlenségek és az iskolarendszer egyenlőtlenségeinek az összefüggései a múlt század második felében végzett oktatásszociológiai vizsgálatok során kerültek a kutatások középpontjába. Bourdieu (1978) megállapítása szerint azok az egyetemi hallgatók, akik *'munkás'* családokból származtak, alacsonyabb tanulmányi eredményeket értek el az egyetemi képzés során, mint azok a hallgatók, akik *'polgári'* vagy *'elit'* társadalmi csoportokhoz tartozó családi háttérűek voltak. Több francia egyetemen végzett kérdőíves felmérés által bebizonyosodott, hogy ezek a különbségek tömeges méretűek, továbbá hogy ennek a jelenségnek a magyarázata nem a diákok személyes képességeiben, hanem a korábbi családi szocializációjukban gyökerezik. Bourdieu (1978) ugyanakkor arra is rávilágított, hogy az alacsony státusúak kulturális hátrányai nem kompenzálódnak, mivel az egyetemi képzés evidensnek vesz olyan ismereteket és készségeket, amelyeket a hallgatók a magasabb státusú családi háttérben sajátítottak el korábbi szocializációjuk során. Makrotársadalmi kontextusban vizsgálódva feltárta, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási egyenlőtlenségeket idéznek elő, majd visszaalakulnak társadalmi egyenlőtlenségekké, újratermelve a marginalitás problémakörét a társadalomban. Ilyenként, az oktatási rendszer, noha az egyenlő esélyek elvét vallja, mégis fenntartja az egyenlőtlen struktúrákat (Bourdieu 1978, idézi Pokol 2004:272).

⁷ European Convention of Human Rights

Boudon (1981) a továbbtanulási döntés mikroszociológiai elméletének a megalkotásában, gazdaságelméleti és társadalmi mobilitás-elméletekből kiindulva, egy fiatal felnőtt karrierjét az oktatási rendszerben *döntések* sorozatának tekintette, amelynek a gyakorisága, természete és fontossága az oktatási intézményektől függ és ezeknek a döntéseknek az ismétlődése a társadalmi különbségek exponenciális növekedéséhez vezethet. Hipotézisei szerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozó csoportok között különbségek vannak az iskolai magatartásmódokat befolyásoló értékek megoszlásában. Azok a fiatalok, akik alacsonyabb társadalmi státusú családokból származnak, kevésbé tekintik értéknek a továbbtanulást a sikeresség elérésében. Továbbá, ezek a fiatalok kognitív hátrányban is vannak azokhoz képest, akik kedvező családi háttérben szocializálódtak. Jellemző rájuk, hogy alábecsülik a tanulás jövőbeli előnyeit, túlbecsülik a tanulással kapcsolatos pillanatnyi hátrányokat és kockázatosnak tekintik a tanulásba való beruházást. A hátrányos helyzetű, gazdaságilag szegény családi háttér tehát jellemzően együtt jár nyelvi hátrányokkal és a fiatal értékrendjében a tanulás illetve annak jövőbeli jelenősége túl csekély. Korlátozott szubjektív időhorizont-szemlélete olyan irányú, hogy kényszerűségből kevesebbet foglalkozik a jövőbeli beruházásokkal és a tanulásból fakadó jövőbeli előnyöket alulértékeli a pillanatnyi előnyökhöz képest. Boudon (1981) elmélete megmagyarázza, hogy egyéni szinten hogyan keletkeznek az iskolai egyenlőtlenségek, valamint azt, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú fiatalok miért alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Abban az esetben, ha a tanulmányi eredmények jók, akkor a fiatalok továbbtanulási döntéseit kevésbé befolyásolja a társadalmi háttér, viszont ha gyengék a tanulmányi eredmények, akkor általában a társadalmi háttér erősen befolyásoló tényező.

Fejes (2006) szerint nemcsak a tehetségek elvesztése szempontjából fontos a hátrányok kompenzálása, hanem gazdasági, makrotársadalmi szempontból a társadalom egésze számára egyaránt előnyöket kínál. A gazdasági növekedés megkívánja az alacsony szaktudásúak arányának a csökkentését, a túlzott eltérések mérséklését, a társadalmi mobilitási lehetőségeknek a biztosítását, az emberi tőke megfelelő hasznosítását. A hátrányos helyzetűek kompenzációjára való fokozott odafigyelés fontos az oktatásba befektetett közpénzek hatékony felhasználása szempontjából is, amely később megtérül a társadalom javára.

Hanushek és Woessmann (2011) összehasonlító kutatásában összefüggést talált az oktatás eredményessége valamint az adott ország gazdasági eredményessége között. 24 OECD ország gazdasági növekedését vizsgálva 1960 és 2000 között, azt találták,

hogyan az oktatáspolitikai reformintézkedéseik szorosan összekapcsolódnak a hosszú távú gazdasági fejlődési képességükkel. A hagyományos oktatáspolitikai intézkedések, amelyek értelmében az oktatási intézményeknek több anyagi támogatást juttatnak vagy csökkentik az osztálylétszámot, nem javították számottevően az oktatási eredményességet, ugyanakkor a humán tőkébe való befektetés a hosszú távú gazdasági előrehaladás útját nyitotta meg számukra.

Az oktatás utóbbi évtizedekben végbement expanziója nyomán a neveléstudományi kutatásokban egyre inkább előtérbe került a *méltányosság* fogalma köré szerveződő diskurzus, amely a speciális tanulói csoportok tanulmányi előrehaladására fókuszál. Ennek döntő faktora a többségtől eltérő, speciális tanulói csoportokhoz való viszonyulás. Napjainkban az esélyegyenlőségi törekvések helyét átvette a méltányosság fogalma köré szerveződő diskurzus. A minőségre és eredményességre való törekvés magába foglalja a speciális tanulók/nem hagyományos hallgatók oktatási kompenzációját, felzárkóztatását is.

Az oktatási méltányosság nemzetközi szakirodalmának az elemzése révén Castelli et al. (2012) két alapjaiban különböző értelmezési irányt fogalmazott meg, amely megtalálható a magyarországi értelmezésekben is:

- az első az inklúzió elvére, a mindenki befogadására épül
- a másik a meritokratikus elvre, miszerint az egyén előrehaladása a tehetségére, képességeire épül.

Ezekre az elvekre egymástól eltérő oktatáskutatási paradigmák, oktatáspolitikai szemléletek és gyakorlatok épülnek. A hatvanas évektől világszerte közpolitikai normatív fogalomként is működő *esélyegyenlőség* elvének az alapján az 'egyenlő' feltételek versenye jellemezte az oktatáspolitikai világot is. A társadalmi integráció, mint társadalmi cél, az egyenlő esélyek biztosítása révén tűnt elérhetőnek (Papp 1997). „A társadalmak nagy dilemmája, hogy szabad utat engedjenek-e az egyének közötti versenynek és ezen keresztül a növekvő egyenlőtlenségeknek, vagy éppen ellenkezőleg: a hátrányos helyzetűek intézményes segítségével kompenzálják-e a versenyképtelenséget, így csökkentve a társadalmi egyenlőtlenségeket” (Kozma 1998: 3-19).

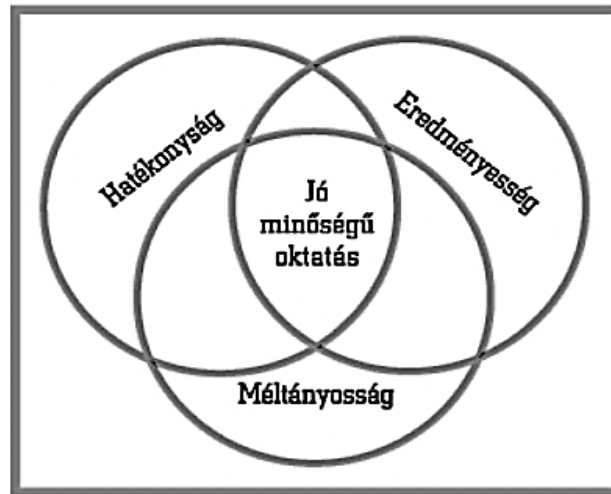
Az esélyegyenlőséggel összefüggésben a magyarországi és a nemzetközi értelmezésekben különbségek mutatkoztak. Míg a nyugat-európai és az amerikai oktatáspolitikai intézkedések az egyenlő indulási esélyek biztosítását hangsúlyozták, addig magyarországi kontextusban a felsőfokon való továbbtanulásra, az elérendő

társadalmi pozíciók egyenlőségére helyeződött a hangsúly és az oktatásszociológiai kutatások a korábbinál fokozottabb egyenlőtlenségekre világítottak rá (Papp 1997).

Az említett eltérő értelmezések két különböző világnézetből, értékrendből fakadnak. Az „*esélyek egyenlősége*” alapján az egyénben már létező tehetség kiválasztása és fejlesztése a cél, létrehozva a verseny és az esélyek egyenlőségét. A másik nézet a „*társadalmi esélyegyenlőség*” elve alapján, a méltányos bánásmód révén, mindenkit el akar juttatni saját képességeinek a kibontakozásáig. „Vajon valóban az esélyeket akarjuk egyenlővé tenni? Vagy az emberek közt szeretnénk méltányos egyenlőséget teremteni? Ez az értékválasztás igazi kérdése, amit nem lehet megkerülni azzal, ha a fogalmakat összekapcsoljuk vagy összekeverjük. A kétféle álláspontból kétféle oktatáspolitikát következik. A kétféle oktatáspolitikához pedig kétféle – egymástól markánsan eltérő – szakértői elemzés kell” (Kozma 1998: 3-19).

A kilencvenes években - ismételt oktatási paradigmaváltás során - a nemzetközi neveléstudományi kutatások az oktatási minőséget, eredményességet helyezték a középpontba. A szakirodalmi diskurzusokba bekerült a *méltányosság* problematikája, a korábbi egyenlő hozzáférési esélyek biztosításáról a hangsúly áthelyeződött az *eredményességi* tényezőkre. A neveléstudományi kutatások értelmezése alapján az oktatás minőségi értékdimenziói a hatékonyság, az eredményesség (*excellence*) és a méltányosság (*equity*), amelyek egymással szorosan összefüggenek. Az oktatási eredményesség-kutatások azt vizsgálják, hogy milyen tényezők és hogyan segítik az oktatási teljesítményt, míg a hatékonyság-kutatás a ráfordítási költségeket méri. A méltányosság dimenziói a tisztességes bánásmód (*fairness*) és befogadás (*inclusion*), amelyek révén az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése a cél. A jó minőségű oktatás egy időben eredményes és méltányos is. Ennek értelmében a tanuló/hallgató társadalmi-gazdasági háttere, neme, etnikai és családi hovatartozása nem jelenthet akadályozó tényezőt az oktatási előrejutásban. A méltányos oktatási rendszer tisztességes és befogadó, támogatja a diákokat abban, hogy elérjék tanulási potenciáljukat anélkül, hogy formális vagy informális módon kívülről akadályoznák azt vagy csökkentenék az elvárásokat (Lannert 2004:3-15).

1. ábra: A minőségi oktatás dimenziói



Forrás: Lannert (2004:3-15).

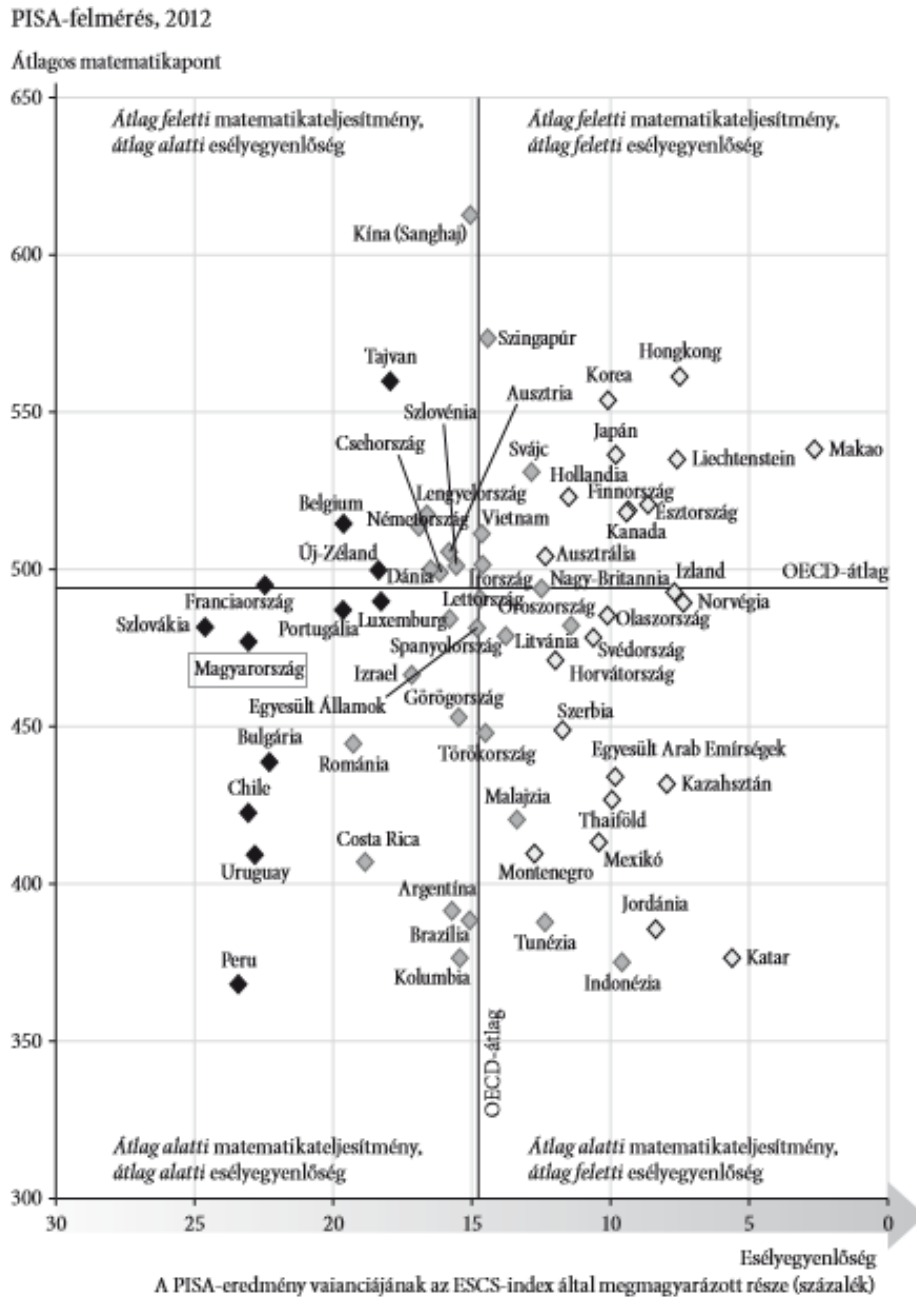
Az OECD az oktatási méltányosságot a következő dimenziók mentén jelölte meg:

- tanulási lehetőségek és eredmények
- oktatáshoz való egyenlő hozzáférés
- kompenzációs beavatkozások
- inklúzió (OECD 2012).

Az oktatási egyenlőtlenségek minőségi kérdéssé váltak tehát, a hátrányos helyzetű, az alacsony státusú vagy akadályoztatott tanulók kompenzálása és oktatási felzárkóztatása a minőség fontos kritériumaként vannak értékelve napjainkban. A nemzetközi PISA kompetencia-mérések is ennek a paradigmaváltásnak a gyakorlati következményei. Ennek során nemcsak a matematika, az olvasás, a szövegértés és a természettudományi kompetenciákat vizsgálták, hanem a különböző országok iskolarendszerének a méltányosságát is, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen mértékben képesek felzárkóztatni azokat a tanulókat, akik családi háttérükből fakadóan az átlagosnál kevesebb támogatást kapnak. Ennek értelmében méltányosak azok az iskolarendszerek, amelyek segítik a tanulókat az otthonról hozott hátrányok leküzdésében. A 2012-es felmérés során, a matematika teszten nyújtott teljesítmény és a családi háttérrel jellemző ESCS⁸- index közötti összefüggést vizsgálták a világ 65 országában, az eredmények alapján az országokat négy csoportba sorolva az iskolarendszereket (2. ábra).

⁸ A gazdasági, társadalmi és kulturális státus mutatója

2. ábra: A méltányosság és a matematikateljesítmény országtérképe a 2012-es PISA felmérés tükrében



Forrás: Berlinger & Megyeri 2015: 682

Ausztrália oktatási rendszerében, amelyet az OECD összehasonlító vizsgálatok alapján átlag feletti méltányosság jellemez, külön *méltányossági csoportokat* határoztak meg az érvényben lévő jogszabályok, a különböző statisztikai adatokban is nyilvántartásba véve azokat a jellemzőket, amelyek miatt ezek a csoportok hátrányban vannak a többséghez képest:

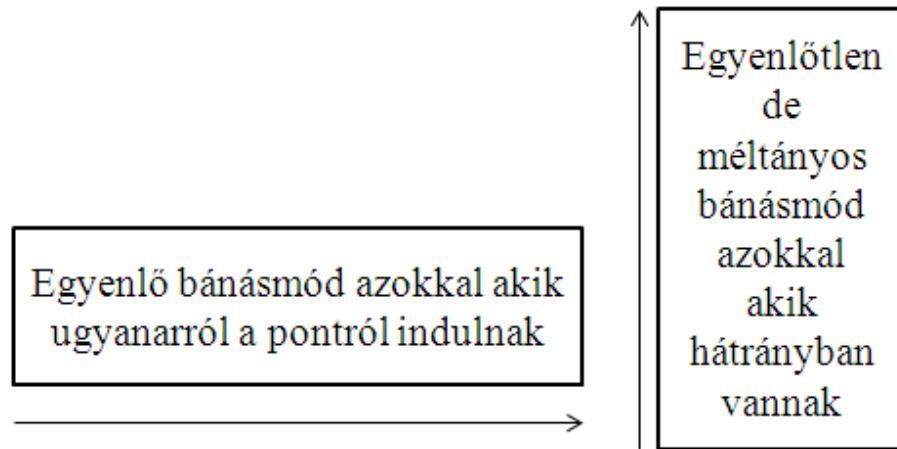
- alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok

- bennszülöttek (aboriginals)
- az angolt második nyelvként használók
- angolul nem beszélők
- izolált közösségekben élők
- fizikai vagy mentális fogyatékkal élők (Papp Z. 2015:3).

A méltányosság fogalmának a tisztázásában lényeges terület az egyenlőség és a méltányosság összevetése, annak a kérdésnek a megválaszolása céljából, hogy hol végződik az egyenlőség és kezdődik a 'tisztességes' egyenlőtlenség. A társadalmi igazságosság alapján értelmezett egyenlőség egyenlő bánásmódot biztosít mindenki számára, diszkrimináció nélkül, ugyanakkor a hátrányos helyzetből indulók miatt a kezdeti egyenlőtlenségek fennmaradnak és újratermelődnek. Mivel a méltányosság egyenlőtlen bánásmódot feltételez az oktatási folyamatban, a hátrányban lévők kompenzálása és felzárkóztatása érdekében, ezért különbség van a tisztességes/tisztességtelen egyenlőség/egyenlőtlenség között, továbbá figyelembe kell venni másik két szempontot is: az egyén szabadságát és felelősségét (Castelli et al.2012).

Az USA-ban az oktatáskutatások különbséget tesznek a vízszintes és függőleges méltányosság között. Berne és Stiefel (1994) a fogalmat három irányból közelítette meg: az *egyenlő lehetőségek* (equal opportunities) valamint a *vízszintes és függőleges méltányosság* konceptualizálása révén. Adott oktatási szinten a tanulók/hallgatók egyenlő lehetőségeit a bemeneti, kimeneti vagy eredményességi dimenziók mentén lehet mérni és ezeket elsősorban oktatáspolitikai, forráselosztási szempontból elemezték a szerzők. Két hallgatónak egyenlők az esélyei, ha a források elosztása során tekintettel vannak a fizetési képességeikre (családi háttér) és a földrajzi terület adottságaira is (lakóhely). A méltányosság mérhető nemcsak a tanulók/hallgatók szintjén, hanem az intézmények, oktatási szintek, pedagógusok szemszögéből egyaránt.

3. ábra: A vízszintes és függőleges irányú méltányosság Berne-Stiefel (1994) nyomán



Saját szerkesztés

Forrás: Berne & Stiefel (1994).

A mikro- és a makro környezet összefüggésére utal Unterhalter (2009) strukturális, rendszerszintű modellje is, aki a méltányos kapcsolatoknak a társadalomtörténeti háttérét, környezeti kontextusát vizsgálva megkülönböztette az 'alulról', a 'középről' és a 'fentről' származó méltányosságot. Az '*felülről*' származó méltányosság (equity from above) olyan törvényekre, szabályokra vonatkozik, amelyek az emberek közötti kapcsolatokban az igazságosság, a tisztesség és a tolerancia értékeit írják elő. Ezt tekinthetjük ideális méltányosságnak. A '*lentől*' méltányosság (equity from below) az emberi sokszínűséggel és az egyén szabadságával hozható összefüggésbe, a mindennapi életben a különböző makro és mikro szintek nézőpontjainak és érdekeinek ütköztetésével, az idősek és a fiatalok, a különböző társadalmi háttérűek, a más kultúrához tartozók egymás közötti kapcsolatára, dialógusára, kritikájára vonatkozik, a 'jó élet' körülményeinek a létrehozása céljával. Ezt tekinthetjük alkalmazott, vagy gyakorlati méltányosságnak. A '*középről*' származó méltányosság (equity from middle) a befektetett vagy megfizetett méltányosság, amely az intézményi szintet jelenti, a befektetett ötleteket, az időt, a pénzt, az anyagi áldozathozatalt jelenti a méltányossággal összefüggésben kitűzött célok elérése érdekében.

A méltányosság koncepciója Unterhalter (2009) modellje szerint az egyéni sokszínűséggel, szabadsággal, individualizmussal kapcsolódik össze, ezzel szemben vannak olyan nézetek is, amelyek az *elemi közösségek* szerepét hangsúlyozzák a

kirekesztések, a hátrányok csökkentése, az oktatási hatékonyság növelése érdekében. A tanulók közösségekben szocializálódva tanulnak, s ezeknek a közösségeknek a norma- és értékrendszere, mint a nevelési- oktatási folyamatok kontextusa óriási befolyással bírnak az egyén teljesítményére (Pusztai 2004).

Coleman a társadalmi rendszer működését makro társadalmi szinten szemlélte, viszont a *célra orientáltság* fogalmát mikro szinten értelmezte. Elméletében kihangsúlyozta az egyéni szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvést, kiemelte a közvetlen környezet szerepét és módosító hatását, ilyenként magyarázatot adva nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra formálódására is. Kutatása során az amerikai oktatási rendszer egyenlőtlenségeiből, az afro-amerikai diákok kirekesztettségének tényéből indult ki. Bebizonyította, hogy a hátrányos helyzetű diákok jobb tanulmányi eredményeket értek el egy kapcsolati szempontból jól integrált iskolában. Eredményei szerint a keresztény hitbeli értékek és a kölcsönösségen alapuló kapcsolathálóok csökkentik az iskolai egyenlőtlenségeket és a kirekesztést (Coleman – Hoffer 1987, Coleman 1988, Gamarnikow 2003, Pusztai 2009).

3.2. Integráció és inklúzió az oktatásban⁹

Az egyén beilleszkedése a makro társadalmi struktúrába a közvetítő szerepet betöltő *társadalmi intézményeken* keresztül történik. A szociológia társadalmi intézménynek nevezi azokat az alrendszereket, amelyek a társadalmi életet szervezik a társadalom tagjai számára azzal a céllal, hogy a társadalomban a szükséges funkciókat ellássák. A legfontosabb társadalmi intézmény a család és az oktatás, amelyek normákat és értékeket közvetítenek az egyén felé. Az iskoláztatás általánossá válásával a társadalmi kirekesztődés egyik legsúlyosabb formájává *az iskolai kirekesztődés* vált, amelynek nemcsak egyéni-fejlődésbeli következményei vannak az egyes gyermekre nézve, hanem az egész közösségre, társadalomra, gazdaságra hosszú távú negatív hatást fejt ki. Napjainkban az iskolai kirekesztődésnek leginkább kitett csoportok a *fogyatékosággal élők*, a *roma származásúak*, a *gyermekvédelmi intézményekben nevelkedettek*, a *mélyszegénységben élők* (Andorka 2006).

Az előbbieken kitértünk arra, hogy az utóbbi évtizedek társadalmi változásainak a következtében az oktatás jellege is megváltozott. Napjainkban a

⁹ Ebben a témakörben megjelent saját kutatás Berei (2016)

neveléstudományi kutatások különösen hangsúlyozzák az objektív feltételek megteremtése mellett a szubjektív tényezők jelentőségét, ezen belül a pedagógusjelöltek, pályán levő pedagógusok attitűdformálásának a fontosságát. A változások irányának stratégiai kijelölésében és nyomon követésében jelenleg és előreláthatólag a jövőben is kiemelkedő szerep jut majd az *integráció és inklúzió* fogalmainak.

Az *integrációs törekvések* a kirekesztődés problémájának kezelése érdekében előtérbe kerültek a múlt század második felétől kezdve. Magát az *integráció* fogalmát több tudományág mondhatja a sajátjának: a matematika, a szociológia, a pszichológia. A szó a latin 'integrare' igével rokon, amelynek jelentése egységesülés, beilleszkedés, különálló részek egészéssé összegződése (V. Mező 2006:14). Mint pedagógiai irányzat, az integráció először a gyógypedagógiához kapcsolódott és a fogyatékossgal élők iskolai és társadalmi beilleszkedéseként értelmezték (Tóth 1933).

A fogyatékossgal élő tanulókat kutatva Csányi (2000) összekapcsolta az integráció és az inklúzió fogalmát. Szerinte a funkcionális integráció során megvalósuló együttnevelés minőségileg két szinten történhet: a fogadás és a befogadás (inklúzió) szintjén. Első esetben a pedagógus elfogadja a gyermeket, de nincs saját integrációs stratégiája, nem vállal felelősséget a gyermek fejlődéséért, nem változtat saját módszerein, hanem a problémákat a segítő szakember – a gyógypedagógus - hatáskörébe delegálja. A második esetben, amikor inklúzióról beszélünk, az integráció az egész iskola szintjén fontossá válik, a pedagógus változatosan szervezi a tanórákat, rugalmas a tanterv, változatos az értékelés, egyéni differenciált módszereket alkalmaz, felelősséget vállal minden gyermek fejlődéséért. A segítő szakembert partnerként vonja be a folyamatba, együttműködik a szülőkkel, a környezeti hatásokra is odafigyel. Ezzel szemben a spontán integráció szintén együttnevelést jelent, azonban segítő szakember nélkül, a pedagógus jóindulatának köszönhetően (Papp 2012).

Mai szóhasználatban az *integrált oktatás* egy olyan pedagógiai irányzat, amely valamely oknál fogva (fogyatékossg, képességzavar, hátrányos helyzet) a tanulásban akadályozott tanulóknak a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását szorgalmazza a többségi társakkal együtt. Az *inkluzív nevelés* a leghatékonyabb nevelési koncepció, amely nemcsak az együttnevelést valósítja meg, hanem egy újfajta nézőpontra, emberképre, iskolarendszerre épül (Csányi és Prelusz 2001). Az integráció és inklúzió között alapvető különbségre hívja fel a figyelmet Belényi és Flóra (2013). Míg az integráció be kívánja olvasztani az iskola meglévő struktúrájába az akadályoztatott

tanulókat, addig az inklúzió folyamatában, figyelembe véve az egyéni szükségleteket, újratervezik a tanterv megvalósításának lehetőségeit. A fogyatékkal élő tanulók oktatási inklúziójával kapcsolatosan Booth és Ainscow (2002) bevezette az 'inklúziós index' fogalmát, amelyet valamely oktatási intézményre nézve számítanak ki figyelembe véve három dimenziót: az inkluzív szemléletet, az inklúzióval kapcsolatos iskolaprogramot és az alkalmazott inklúziót.

Az oktatási tömegesedés révén egyre inkább elhalványult a tanulók/hallgatók hasonlóságának az illúziója és ezzel egy időben az iskola értelmezésében is változás történt: a tudásátadó kontrollintézmény, az autoriter nevelési koncepció háttérbe szorult és előtérbe került az olyan oktatási intézmény képe, amely a tanulást középpontba állítva a tanuló/hallgató szükségéire válaszol. Rapos et al.(2011) az adaptív-elfogadó iskola-koncepció kidolgozása során felhasználta az inklúzió fogalmát, mint tartóoszlopot, amelyeket a következőképpen összegzett:

- „mindenki iskolája” koncepcióra épül
- a diszkriminációmentesség, az esélyegyenlőség és a méltányosság társadalmi kihívásaira adott válasz
- nem csak pedagógiai szemlélet, hanem rendszerszerűen kiterjed a társadalomtudományokra (Rapos et al. 2011:31)

Varga (2014, 2015) az inklúziót folyamatként értelmezve három szakaszt különített el: a bemenetet, a folyamatot és a kimenetet:

- az inklúzió bemeneti kritériumrendszeréhez tartozik az *egyenlő bánásmód*, amely azt jelenti, hogy bármely tanulónak lehetősége van másokkal közös térben tartózkodni és egyenlő mértékben hozzáférni azokhoz az információkhoz, szolgáltatásokhoz, amelyekhez mindenki hozzáfér, továbbá *a hátrányok kompenzálására irányuló gyakorlat*, amelynek során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és társadalmi szinten támogatni ezeknek a kiegyenlítődsét;
- az inklúzió folyamatában a sokszínűség és a kiválóság (*Inclusive Excellence*) összeegyeztetése a tét;
- a kimeneti szakasz a mindenkire érvényes *eredményességi mutatókat* tartalmazza.

Az inkluzív környezet létrehozásának egyik kritériuma az együttműködésre épülő partnerség létrehozása az oktatás különböző szintjei és szereplői között, vagyis a *partneri háló* kiépítése. Dupcsik (2012) az 1990-2010 között zajló magyarországi

közoktatási integráció folyamatának az elemzése kapcsán megállapította, hogy az integrált oktatás faktorai – a fenntartók, az intézmények, az 'integrált' és 'integráló' tanulók, a szülők - nem voltak felkészítve a folyamatra, nem történt megfelelő anyagi és mentális beruházás. A speciális tanulók integrációja nem lehetséges egy mereven tananyagközpontú, frontális tanításon és számonkérésen alapuló 'poroszos' oktatási rendszerben (Dupcsik 2012: 252).

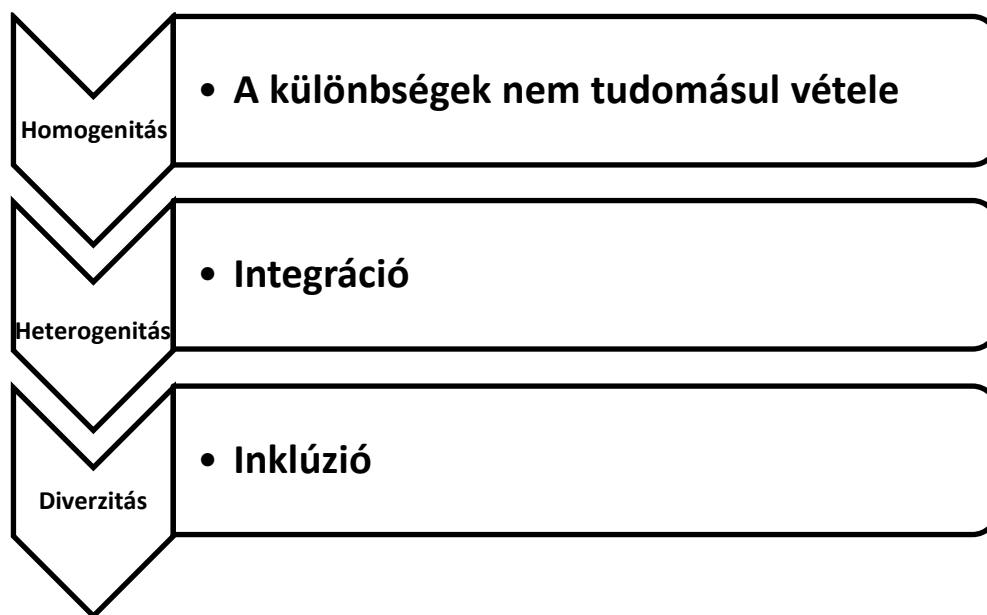
Az utóbbi évek oktatáskutatásai hangsúlyozták, hogy a befogadás objektív feltételei mellett fontos megismerni annak szubjektív feltételeit is. Meijer et al. (2003) elemezve 15 ország inklúziós módszereit a sajátos nevelésű igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatban, arról számolt be, hogy az inklúzió feltételei között szerepelnek objektív és szubjektív feltételek egyaránt:

- tanári nézetek és attitűdök
- szakmai kompetenciák, megfelelő tanítási módszerek
- vezetőségi, közösségi támogató környezet
- egyértelmű oktatáspolitikai irányvonal (Meijer et al. 2003).

A kérdés különös jelentőséggel bír a pedagógusképzést folytató intézményekben, mivel a pedagógusok pályaalakulásának is meghatározó komponense az inklúzióhoz való viszonyulás és az ilyen irányú szemléletformálásra való képesség. Sliwka (2010) a szociokulturális, etnikai, tanulási különbségek megítélésének változását három szintben határozta meg az oktatási rendszeren belül:

1. A homogén szemlélet az eltéréseket, különbségeket nem veszi tudomásul, következésképpen a tanulók/hallgatók azonos bánásmódban részesülnek.
2. A heterogén szemlélet a tanulók/hallgatók közötti eltéréseket kihívásnak tekinti, a kompenzálás az ő eltérő szükségleteik alapján történik.
3. A diverzitás az eltéréseket értéknek tekinti, amely egyben erőforrást is jelent az egyéni és a kölcsönös fejlődéshez.

4. ábra: Oktatási rendszeren belüli szemléletek



Saját szerkesztés

Forrás: Sliwka (2010:214)

Az oktatás és a más segítő szakmák közötti együttműködés, a multidiszciplinaritás jelentőségét hangsúlyozta Horváth (2016). Szerinte nem elegendő a különböző szektorok, mint a pedagógia, az egészségügy, a gyógypedagógia, a szociális munka külön-külön tevékenysége az inklúzióval kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdésekkel összefüggésben, hanem egy komplex, minden tudományterület számára elfogadható új keretet kellene létrehozni, amely átöleli az eddigi részterületek eredményeit, ugyanakkor egy új rendszerbe helyezi őket.

Nagy (2010) pályán lévő pedagógusok igényeit, szükségait kutatta három ország – Magyarország, Hollandia és Olaszország – öt középfokú szakképző oktatási intézményében, amelynek során 63 pedagógus kompetenciáit mérte kvantitatív módszerrel az Equal projekt keretében. Azt találta, hogy pályájuk során a tanárok, országtól függetlenül, ugyanazokkal a pedagógiai problémákkal szembesültek: alacsony volt a diákok motivációja, hátrányos gazdasági-társadalmi háttérből érkeztek és hiányos előzetes felkészültséggel rendelkeztek. A kutatás eredményei szerint, országtól függetlenül, a tanárok segítséget igényelnének abban, hogy felkészültebbekké váljanak a diákok motiválásában, az együttműködésen alapuló bizalmi légkör megteremtésében, a tanulók szülői és családon kívüli szociokulturális háttérének jobb megismerésében, valamint az elméleti tudás gyakorlatba ültetésében (Nagy 2010).

A 'Mindenkinek becsengettek' című projekt keretében, amely a Nyíregyházi Főiskola és a Down Egyesület közös projektje volt 2009-ben, 6-8 héten keresztül down szindrómás gyerekeket fogadtak kézműves, zenei, vagy mozgásos tevékenységekre az iskolába. A projekt célja az volt, hogy csökkentse a sérült és az ép gyermekek közötti társadalmi távolságokat, segítse az ép gyermekek csoportjait befogadóbbá, toleránsabbá válni. A gyerekek tevékenységeit a pedagógus szervezte, koordinálta, ő fogalmazta meg a közös program célkitűzéseit is. Hüse (2016) azt kutatta, hogy kimutatható-e különbség azok között a pedagógusok között, akik vállaltak ilyen jellegű tevékenységet az említett projektben és azok között, akik nem vállaltak. A vizsgálat dimenziói a következők voltak:

- merevség vs. rugalmasság az osztállyal szemben
- elképzelések a gyermekek szocializációjáról
- konzervatív vs. liberális pedagógiai beállítódás
- az integrált oktatással kapcsolatos attitűdök
- a fogyatékkal élő gyermekekkel kapcsolatos attitűdök.

A kutatás feltárta, hogy a projektben résztvevő pedagógusok attitűdje pozitív irányba változott, másoknál jobban támaszkodnak feladathelyzetekben a kreatív megoldásokra, pedagógiai munkájuk során jobban támogatják a felszabadult, nyitott légkört. A projektben való részvétel során változott a véleményük, elfogadóbbakká váltak a fogyatékkal élő gyerekekkel, módosítottak korábbi nézeteiken, támogatóbbak a fogyatékos gyermekek iskolai integrációjával kapcsolatban. „A nevelők többsége, kilépve megszokott kereteiből, pozitív tapasztalatokkal, mélyen megélt érzelmekkel gazdagodott. Megtapasztalták, hogy egyszerű eszközökkel milyen könnyű elérni a program célját, a kölcsönös élményszerzést, a közös örömet, és a részleges inklúzió megannyi eredményét. A pozitív minták, a jó gyakorlatok felerősödtek a program során, ennek eredményeképpen a résztvevő pedagógusok zöme mind praktikus eszközeiben, mind szakmai személyiségében gyarapodott” (Hüse 2016: 104).

A jelenkori nevelépszichológiai kutatások hangsúlyozzák a kortársakkal kapcsolatos konstruktív tapasztalatszerzés és együttműködés fontosságát, amely elengedhetetlen a tanulmányi eredményesség, a szocializáció és az egészséges fejlődés szempontjából egyaránt. A kortárs – kapcsolatok szerepét főként a következő területeken emelik ki:

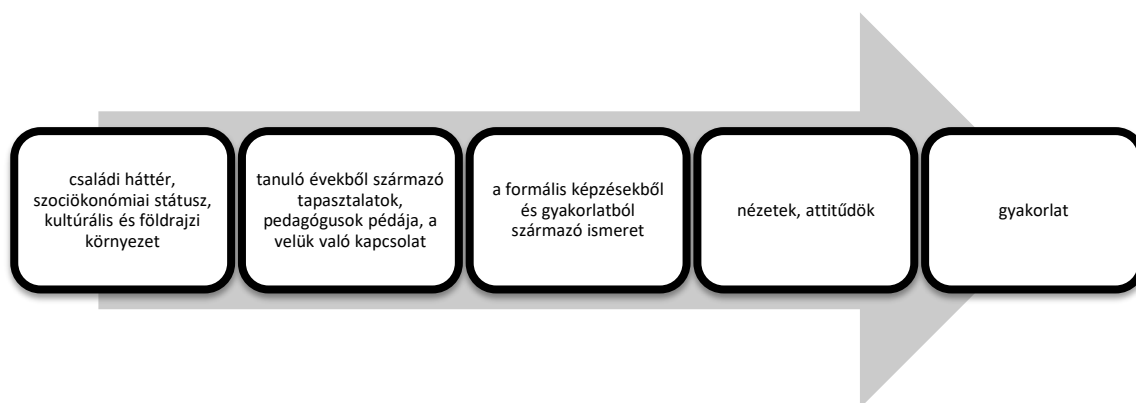
- befolyásolják a tanulmányi terveket és a teljesítményt
- befolyásolják az iskolával kapcsolatos attitűdöket

- hozzájárulnak az egyén értékeinek és attitűdjeinek alakulásához, segítik a környező világban való eligazodást
- segítik a szemléletváltó képesség fejlődését
- segítik a pszichológiai érést
- a fiatalok elsajátíthatják azokat a szociális készségeket, amelyek által csökken a szociális izoláltság veszélye
- motiválják vagy védik a fiatalot az egészségkárosító vagy tiltott szerek (dohányzás, alkohol, drogok) használatában
- tanulhatják uralni agresszív indulataikat
- hozzájárulnak a nemi identitásuk fejlődéséhez (Johnson 1981, Johnson és Johnson 2008).

Dupcsik (2012) az 1990 – 2010 között lezajlott közoktatási átalakulások értékelése során kiemelte az oktatás aktorainak szerepét a kiemelt figyelmet igénylő csoportok integrálása szempontjából, meglátása szerint az új, tanári és tanítói attitűdöket „*nem lehet csak úgy lekasztani a szögről*” (Dupcsik 2012: 252), ezért fontos szerepe van a pedagógusképzésnek az attitűdformálásban.

A tanárjelöltek gondolkodásának a kutatása kapcsán Falus (2004) hangsúlyozta, hogy a hallgatók kialakult gondolkodási sémákkal – attitűdökkel, nézetekkel, tudással lépnek be a felsőoktatásba, amelyet a korábbi tanulói tapasztalatok, ismeretek, a családi háttér és a társadalmi, földrajzi, kulturális környezet alakított ki (5. ábra). Ezek szűrőként funkcionálnak a képzés során és domináns szerepük van a későbbi ismeretszerzésben, a gyakorlati készségek és kompetenciák kialakulásában.

5. ábra: A tanárjelöltek attitűdjeire, nézeteire ható tényezők



Saját szerkesztés

Forrás: Falus (2004)

Cruz et al. (2014) rámutatott arra, hogy az egyetemi felkészülés ideje alatt a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókban fontos kialakítani a másság vízióját, valamint annak a képességét, hogy pozitív tanulási/tanítási környezetet tudjanak létrehozni. F. Erdő (2008) magyarországi pedagógusjelöltek értékvilágát kutató empirikus vizsgálata során azt állapította meg, hogy a hallgatók magasra értékelték olyan tulajdonságokat, amelyek előmozdítják a befogadást, elfogadást és a befogadó szemlélet dominanciája jellemezte őket. 500 pedagógusjelölt kérdőíves vizsgálata során a hallgatók megjelölték, hogy mely tulajdonságokat, személyiségjegyeket tartanak a leginkább elutasítandónak, kerülendőnek, károsnak. Eredményei szerint a hallgatók elutasították a függőséget, a szeretetlenséget, a közömbösséget, az intoleranciát, a devianciát, a homoszexualitást, ugyanakkor senki nem jelölt meg faji, etnikai, vallási vagy társadalmi különbségekre utaló fogalmakat negatívumként, ami viszont nem jelenti azt, hogy a hétköznapi érintkezésben ezek nincsenek jelen.

3.3. Felsőoktatási méltányosság és tömegesedés

A felsőoktatási méltányosság kérdése napjainkban szorosan összekapcsolódik az oktatás tömegesedési folyamatával, hiszen ha visszanyúlunk a múlt századból származó oktatási és iskoláztatási adatokhoz, azt látjuk, hogy a tanuláshoz, oktatáshoz, műveltséghez való hozzáférés korábban nem mindenkit illetett meg (2. táblázat). Az első egyetemek a 11-12. században jöttek létre és a 20. század közepéig változatlan maradt az egyetemek társadalmi képe. A felsőoktatási populáció a második világháború előtti időszakig homogén összetételű volt, a fiatal generációból kevesebb, mint 10 százalék jutott el erre a szintre, akik a sikeres kisebbséget alkották, Európa minden országában egyértelműen az 'elit' rétegnek számítottak. Ez a helyzet az utóbbi évtizedekben radikálisan megváltozott. A felsőoktatás tömegesedése a múlt század második felében kezdődött el, egybeesett a jóléti államok kiépülésével, amikor a gyors növekedés, fejlődés útján elindult a társadalom és megnövekedett a gazdaság szakemberigénye. A középszintű oktatás expanzióját követően - és részben annak folyamán - Európa országaiban a felsőoktatás is gyökeresen átalakult, az iskolázás általános emberi joggá vált. Az expanzió több tényező összjátékaként jött

létre. A társadalmi demokratizálódási folyamatok olyan gazdasági – társadalmi változásokat hoztak létre, amelyek az oktatásra is hatással voltak. A demokratizálódás eredményeképpen a magas iskolázottsághoz egyre inkább a középrétegek is hozzájutottak, ugyanakkor egyéni szinten is történt igénynövekedés és törekvés a továbbtanulásra. Európa fejlett országaiban a hallgatók létszáma általában 3-5-szörösére növekedett (Pusztai és Fináncz 2003, Trow 2005, Polónyi 2008, Kozma 2010).

Ezzel a folyamattal párhuzamosan az oktatáskutatások arra hívták fel a figyelmet a statisztikai adatok alapján, hogy noha világviszonylatban átlagosan nőtt az oktatásban eltöltött évek száma, a felsőoktatásba beiratkozottak aránya és azoknak az aránya között, akik befejezik tanulmányaikat, nagy a különbség (Barro és Jong 2013). Míg 1950-ben 51 %-os volt a lemorzsolódási arány Európában, addig 2010-ben 47,7%-os, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak közel fele nem fejezte be tanulmányait. A belépő hallgatók aránya és a kilépők közötti különbség 2010-ben majdnem olyan mértékű volt, mint hatvan évvel korábban (2. táblázat). Ennek egyik lehetséges szociológiai magyarázata az, hogy az oktatási expanzió során átlagosan megnőtt az iskolában eltöltött évek száma, viszont a társadalmi egyenlőtlenségek nem csökkentek, hanem csak a szintek tolódtak el és az oktatási reformfolyamatok következtében, a különböző speciális csoportok továbbtanulása révén belső különbségek keletkeztek. Eltűnt a társadalomban a 'rendi' különbség, viszont elkezdődött az élethelyzetek és életutak diverzifikálódása és individualizálódása. Az egyének kikerültek a hagyományos családi, szomszédsági, kisközösségi természetes kötelékekből és ennek következtében társadalmi kapcsolathány jött létre, amelynek a szélsőséges formája a társadalmi izoláció és elmagányosodás (Beck 1997:371).

2. táblázat: Az oktatás tömegesedési folyamata Európában 1950-2010 között

Régió és év	Az elért legmagasabb iskolai végzettség %-os aránya a 15 éves és idősebb populációból							Évek átlaga
	0 év	Elemi oktatás		Középszintű		Felsőoktatás		
		Bei. ¹⁰	Bf. ¹¹	Bei.	Bf.	Bei.	Bf.	
Világviszonylatban								
1950	47,1	38,1	17,1	12,6	5,2	2,2	1,1	3,12

¹⁰ Beiratkozottak %-os aránya

¹¹ Azoknak a %-os aránya, akik befejezték a képzést

1960	42,4	38,5	17,7	16,3	7	2,7	1,5	3,6
1970	35,5	38,3	19,6	22,4	9,5	3,8	2,1	4,39
1980	30,1	32,8	17,4	31	13	6,1	3,1	5,34
1990	25,7	30,6	18,2	34,7	16,8	9	4,7	6,14
2000	19,3	27,7	17,7	41,3	21,5	11,7	6,4	7,1
2010	14,8	24,6	17,3	46,3	25,9	14,2	7,8	7,89
Európa és Közép-Ázsia								
1950	15,4	60,8	26,8	21	9,3	2,7	1,4	4,82
1960	11,4	56,9	26	28,1	12,6	3,7	1,8	5,49
1970	7,7	47,1	25,2	39,7	18,5	5,6	2,7	6,64
1980	6,7	32,5	20	49,7	25,9	11,1	5,1	8,02
1990	5,3	23,1	15,1	51,6	29,4	20	9,3	9,3
2000	1,8	14	9,7	54,8	31,2	29,3	13,7	10,46
2010	1,1	10,7	7,8	53	31,2	35,2	16,7	10,91

Saját szerkesztés

Forrás: Barro és Jong. (2013)

Az expanzió következtében olyan speciális háttérű hallgatói csoportok jelentek meg az egyetemi képzésben, akik sok vonatkozásban 'másak' mint a korábbi homogén, 'elit', 'értelmiségi' réteg. E másság tudományos fontosságának jelzése érdekében nem-tradicionális (nem hagyományos), nem szokványos vagy atipikus hallgatóknak nevezte el őket a nemzetközi szakirodalom, viszont nincs egységes szóhasználat erre nézve. Ezeknek a hallgatói csoportoknak a neveléstudományi vizsgálata nem túl régi, kezdetei az 1980-as évekig nyúlnak vissza, e kutatásokat a konkrét oktatási rendszeren belül térhez és időhöz kötöttség jellemzi. Magát a kifejezést a nemzetközi szakirodalom gyűjtőfogalomként használja az alacsony státusú, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, a nem szokványos társadalmi rétegből (roma vagy más hátrányos helyzetű kisebbségek/nemzetiségek köréből) származó, a fogyatékkal élő, valamint a bevándorló hallgatók megjelölésére. Ide tartoznak a családdal, kisgyermekkel rendelkező, munkahely mellett tanulmányokat folytató nők, az első generációs hallgatók, az idősebb korúak, a részidősek (Pusztai, 2011, Tózsér 2012, Engler 2014).

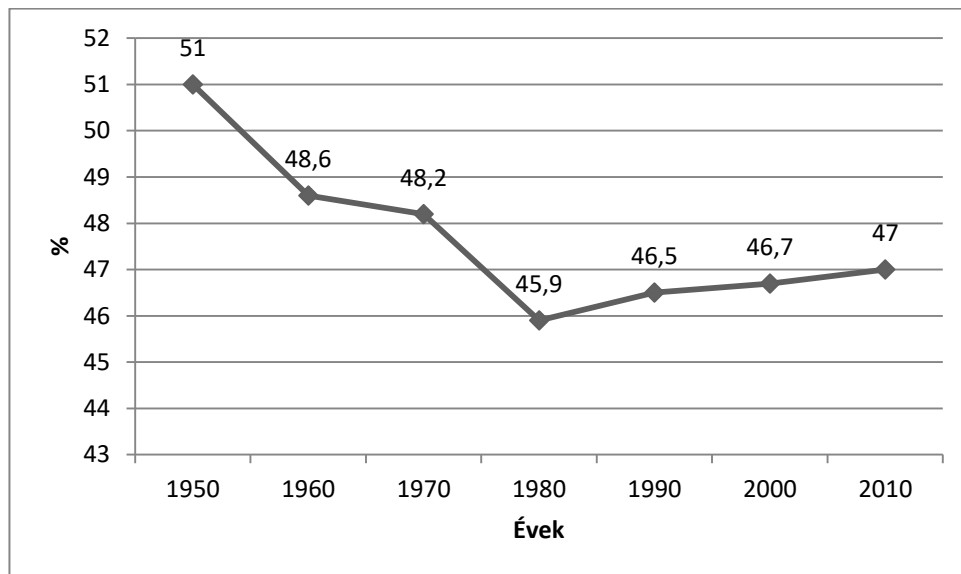
A disszertációban a *kiemelt figyelmet igénylő hallgató* fogalmat használom, tekintettel arra, hogy Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény¹² gyűjtőfogalomként használja a 'kiemelt figyelmet igénylő' gyermek vagy tanuló kifejezést a speciális esetekre (sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, kiemelten tehetséges valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatosan). A felsőoktatási jogszabály sem Romániában sem Magyarországon nem definiált hasonló jellegű gyűjtőfogalmat.

Az expanzió történelmi-demográfiai áttekintése során azt láttuk, hogy a felsőoktatás alapvető strukturális átalakuláson ment át nemzetközi szinten és Európában egyaránt, nyugaton már a múlt században, míg a volt kommunista országokban az új évezred első évtizedeiben. Noha a belépő hallgatók száma növekedett, az adatok arra is rávilágítanak, hogy korántsem szerzett mindenki diplomát, aki bekerült a felsőoktatásba. Nemzetközi statisztikai adatok (6. ábra) nagyarányú lemorzsolódásra utalnak, továbbá az oktatáskutatások arra is figyelmeztettek, hogy a lemorzsolódás azokat veszélyezteti elsősorban, akik etnikai kisebbségként élnek egy adott országban vagy negatív hátrányokkal kerülnek a felsőoktatásba.

Napjainkban az oktatás 'gravitációs központját' már nem a középiskolai tanulmányok képezik, hanem áttevődött a felsőoktatásba, ezért fontos, hogy a kormányok sokkal többet tegyenek a lemorzsolódások megelőzéséért és a hallgatók sikeres tanulmányainak az érdekében. Különösen három terület reformra szorul: az előkészítő oktatás ('remedial education'), a hallgatói támogató szolgálat ('students support service') és az anyagi támogatás ('financial aid') (Brock 2010). „A hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatásba történő bejutásának az előmozdítására a hosszú távon megvalósítandó megoldás egy olyan előkészítő iskolarendszer lehet, amely számukra megteremti a bejutás és a bennmaradás szellemi alapjait” (Polónyi 2008: 199).

¹² 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

6. ábra: Felsőoktatási hallgatók lemorzsolódási aránya Európában 1950-2010 között



Saját szerkesztés

Forrás: Barro és Jong (2013)

Duru és Kieffer (2008) az 1985-1995 közötti francia oktatási expanziót elemezve feltárta az egyenlőtlenségek újratermelődésének a módját a felsőoktatásban. Megállapította, hogy a középiskolai expanziót, az érettségi vizsga általánossá válását nem követte a felsőoktatási képzés teljes expanziója. Kutatási eredményei szerint a felsőoktatás mennyiségi nyitása után a különböző szakok hierarchizálása következett. A társadalmi háttér szerinti szelekció elsősorban az orvosi, jogi, közgazdasági szakokat érintette, az egészségügyi szak a legszelektívebb maradt az idők során, ezt követte a természettudomány szak. A 'munkás' háttérű hallgatók a mérnök szakokra tömörültek főleg. Az egyetlen tudományterület, ahol egyenlő arányban voltak jelen értelmiségi és nem értelmiségi háttérűek, a humán tudományok.

Roger (2016) az USA felsőoktatási intézményrendszerének az esélyegyenlőtlenségeivel összefüggésben az emberi tőke egyenlőtlenségeire mutatott rá. Az Amerikai Egyesült Államokban a felsőoktatási esélyegyenlőség növelése alatt azt értették, hogy az elit egyetemeken növeljék az alulreprezentált rétegek tagjainak a számát. Ennek ellenére korlátozottak a lehetőségek, a hallgatói létszámnak csak nagyon kevés hányada tanulhat ilyen egyetemeken.

3. táblázat: Az „elit” és „nem elit” intézmények száma az USA-ban 1980-2012 között

	Felsőoktatási intézmények száma		Beiratkozott hallgatók száma	
	1980	2012	1980	2012
Elit	143 (5%)	143 (5%)	762,248 (12%)	940,771 (9%)
Nem elit	3,014 (95%)	3,014 (95%)	5,584,841 (88%)	9,823,718 (91%)
Összesen	3,157 (100%)	3,157 (100%)	6,347,089 (100%)	10,764,489 (100%)

Forrás: Roger (2016:40).

Az USA-ban 143 elit intézményt tartanak számon, amelynek nagy része északkeleten található, az amerikai diákság többségétől elszigetelten és földrajzi pozíciójuk miatt sincs kapcsolatuk a hátrányos helyzetű etnikai, faji és alacsony társadalmi státusú csoportokból származó hallgatókkal. Továbbá arra is utalnak az adatok, hogy 1980-tól 2012-ig, a hallgatói létszámnövekedés főképp a nem elit egyetemeket érintette. A vizsgált időszakban a nem elit egyetemeken a hallgatók száma szinte megduplázódott, míg ez a növekedés sokkal kisebb az elit egyetemeken. Ugyanakkor, 2012-ben a hallgatók több mint 90%-a nem elit egyetemeken tanult szerte az Államokban. Később, a munkaerőpiacon tovább növekszik az esélyegyenlőtlenség, mivel egyes piacvezető cégek csak kizárólag olyan munkavállalókat hajlandók felvenni, akik ezekben az elit intézményekben szereztek diplomát. Korábbi kutatások bebizonyították, hogy az afroamerikai és spanyol ajkú hallgatók körében 10-15-ször több olyan diák van, aki megfelel a legelítettebb egyetemeken felvételi követelményeinek, ezért Roger (2016) szerint az állami egyetemeken fontos lenne bevezetni azokat a képességfelmérő teszteket, amelyek a végzős hallgatók munkaalkalmasságát mérik, ezzel is segítve a későbbi elhelyezkedésüket. „Összességében elmondható, hogy a nem elit egyetemeken végzett álláskereső diplomások és a munkaadók közötti piaci anomália diákok százezreit gátolja meg abban, hogy az elsajátított készségeiknek megfelelő alkalmazást találjanak. Túl sokan vannak, akik nem jutnak el azokra az állásinterjúkra, amelyeken alkalmasnak bizonyulnának, mert a munkáltatók nem tudnak róluk. Ez rossz az érintett végzős hallgatóknak, a felsőoktatási intézményeiknek és a munkaadónak is. Makroszinten mindez azt jelenti, hogy emberi tőkénk jelentős része rosszul van elosztva. Különösen nagy akadályt jelent ez azon hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok érvényesülésében,

akik olyan magas szintű tudásra tettek szert, mint elit egyetemekre járó társaik” (Roger 2016:38). A statisztikai adatok arra utalnak, hogy noha az elit intézményekben a hallgatók nagyobb arányban (24%-ban) felelnek meg a munka-alkalmassági teszt pontszámainak, mint a nem elitek (6%), mégis, számokban mérve, ez közel kétszer akkora hallgatói bázist jelent, akik között nagy arányban vannak jelen a különböző alacsony státusú, szociális ösztöndíjjal támogatott, tehetséges diákok (Roger 2016).

Hrubos (2012) felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása nem jelentett prioritást a Bologna folyamat néven ismertté vált felsőoktatási reform-folyamat során. Ez irányú tevékenységet elsősorban az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) végez az Európai Felsőoktatási Térségben, amelynek kutatói a túlzott versenyképességre, az egyoldalúan gazdasági értelemben vett hatékonyságra hívták fel az oktatáspolitikusok figyelmét. Hangoztatták az állami felelősségvállalás fontosságát a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklésében. Az ő fellépésük hozadéka a reform társadalmi következményeinek a nyomon követése, a társadalmi, gazdasági háttér vizsgálata a felsőoktatásban. Fogalomhasználataik szerint hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban alulreprezentált társadalmi rétegek, mint az alacsony státusú társadalmi-gazdasági rétegekhez tartozók, a fizikai-biológiai fogyatékossgal élők, a bevándorlók, a kulturális kisebbségekhez tartozók. Megfogalmazták, hogy a felsőoktatásba belépő, illetve a diplomához jutó hallgatói összetételnek tükröznie kellene a népesség összetételét. Továbbá, a nemzetközi mobilitásban is csökkenteni kellene a társadalmi szelekciót, támogatva a hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányi utazásait.

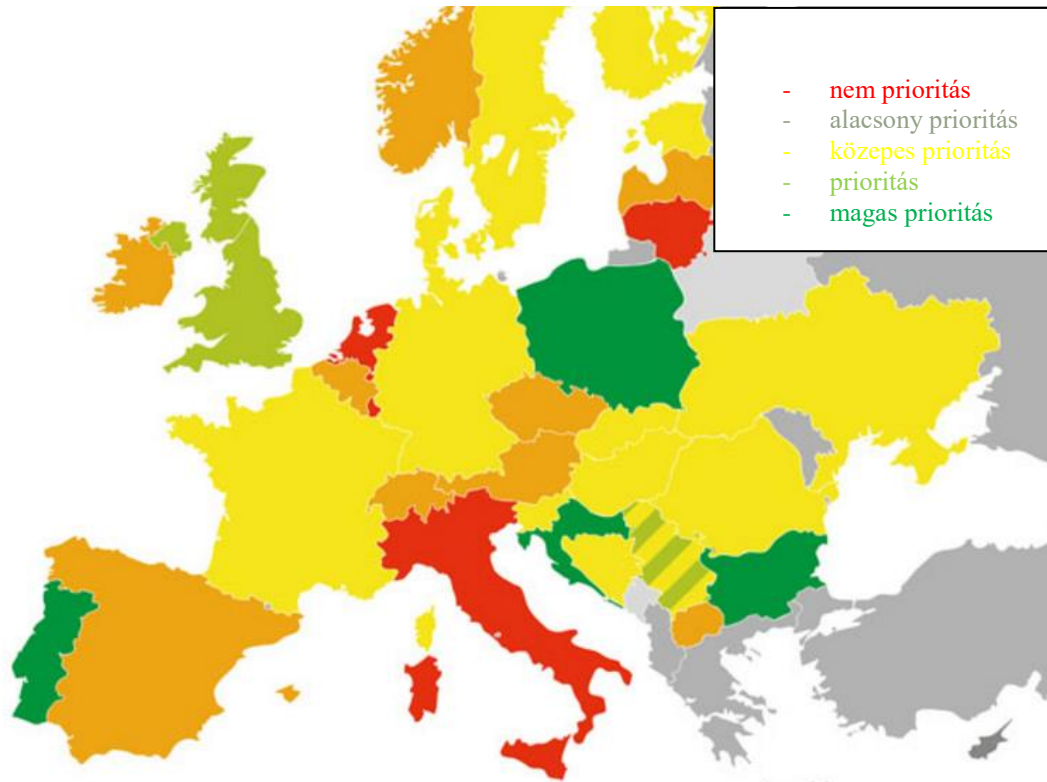
2012-től kezdődően, a gazdasági válság utáni időszakban, az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) a felsőoktatási inklúziót a bolognai folyamat sarokpontjának tekintette. Az EUROSTUDENT legutóbbi adatfelvételei az Európai Hallgatói Szövetség munkája nyomán 2008-2011-es, majd a 2012-2015-ös időszakban jöttek létre, amelynek keretében átfogó kép tárult fel a hallgatók életének társadalmi és gazdasági feltételeiről (ezt szociális dimenzióknak hívják).

Napjainkban felülíródott az az általános vélekedés, hogy az oktatáspolitikai kormányzati tevékenység lenne csupán, mivel az 1960-as diáklázadások, az 1990-es évek változásai azt bizonyították, hogy a diákok, a hallgatók fontos szerepet töltenek be a különböző társadalmi változások idején és nemcsak passzív elszenvetői, hanem aktív résztvevői, formálói az oktatáspolitikai világának (Kozma 2009). A felsőoktatási jelenségeknek, folyamatoknak a hallgatók szubjektív szemszögéből való megvizsgálása szintén az Európai Hallgatói Szövetséghez (ESU) kapcsolódik. A hallgatók percepcióit,

nézeteit a különböző reform folyamatokkal kapcsolatosan 2003-tól vizsgálják az Európai Felsőoktatási Térségben, köztük az általam kutatott két országban, Romániában és Magyarországon is. 2007-ben a hallgatók gazdasági, társadalmi helyzetével kapcsolatos kutatások (ESIB 2007) megállapították, hogy Romániában nem volt előrelépés és Magyarországon rosszabbodott a hallgatók helyzete 2005-höz képest (ESIB 2007).

A gazdasági válság utáni időszakban ezek a kutatások különös jelentőséggel bírtak, mivel általános képet adtak a hallgatók társadalmi, gazdasági helyzetéről valamint az egyes országokban zajló felsőoktatási folyamatokról, reformokról egyaránt. A hallgatók percepciói alapján azt vizsgálták 2012-ben, hogy makro társadalmi szinten az Európai Felsőoktatási Térségben milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes országok kormányzatai a hallgatók társadalmi, gazdasági háttéré javításának. A kutatók megállapították, hogy nincs egységes fogalomhasználat és különböző a hallgatói támogató rendszer ('student support services'). 8 ország hallgatói (köztük a magyarországiak is) azon a véleményen voltak, hogy államuk nagy jelentőséget tulajdonít ennek a kérdésnek, míg 17 ország hallgatói szerint országaik kormányai közepes jelentőségűnek tekintik a kérdést. Mindössze 3 ország – Belgium, Bosznia – Hercegovina és Málta hallgatói szerint megfelelő a támogató rendszer és fedezi a kiadásokat. Továbbá az azerbajdzsáni, a litván, a lengyel, a svéd és a romániai hallgatók ítélték úgy, hogy nemzeti szinten némileg javult a hallgatók helyzete. A lemorzsolódás, a tanulmányi késleltetés kérdéskörét is vizsgálták a kutatók. Az országok több mint felének van ilyen irányú oktatáspolitikai szabályozása, viszont csak Dánia, Ausztria, Finnország, UK és Norvégia tette ezeket az adatokat elérhetővé (ESU 2012). Romániában a hallgatók a lemorzsolódások elsődleges okaként az elhibázott pályaválasztást jelölték meg, második okként az anyagi helyzetet (ANASOR 2012).

7. ábra: A szociális dimenzió, mint oktatáspolitikai prioritás 2015-ben Európa országaiban



Forrás: ESU 2015:22

Összefoglalásképpen azt a következtetést vontam le, hogy a tömegesedés során történt létszámnövekedés nem járt a szelektivitás csökkenésével, hiszen szociológiai és neveléstudományi kutatások továbbra is nagyarányú lemorzsolódásra hívják fel a figyelmet, továbbá az egyenlőtlenségek más formában jelentek meg: a különböző szakok, a kis és nagy egyetemek/főiskolák között, a humán tőke elosztás területén. Mindezek mellett a felsőoktatási populáció diverzifikálódott és számos olyan csoportot tartanak nyilván, akik kiemelt figyelmet igényelnek. A demokratizálódási folyamatok következtében a hallgatók az oktatáspolitikai döntések formálóiaként is előléptek, akik kinyilvánítják véleményüket, nézeteiket a felsőoktatási támogató rendszerrel kapcsolatosan.

4. Oktatás, esélyegyenlőség, méltányosság.

Magyarország és Románia helyzete

Mivel a disszertáció empirikus kutatása két szomszédos ország, Románia és Magyarország határ menti régiójára terjedt ki, ebben a fejezetben az oktatáskutatások valamint a gyermek és ifjúsággjóléti kutatások legfontosabb vonatkozó eredményein keresztül elemzem a fiatal generáció aktuális helyzetét e két országban arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen jellegű egyenlőtlenségek, hátrányok a legmarkánsabbak ezekben az országokban, valamint a befogadó szemlélet, mint értékdimenzió, hogyan van jelen ezeknek az országoknak a kultúrájában. A társadalmi befogadással kapcsolatos szemlélet változásait, a romániai és magyarországi társadalom ezekkel összefüggő sajátosságait taglalom, majd pedig a felsőoktatási expanzióhoz kötődő folyamatokat, azok esélyegyenlőségre gyakorolt hatását elemzem a két ország összefüggésében.

4.1. Oktatási esélyegyenlőség és hátrányos helyzet

Pedagógiai vonatkozásban az iskolai hátrányos helyzet problematikáját Magyarországon Kozma (1975) az elsők között kapcsolta össze a társadalmi-gazdasági jelenségekkel, mintegy hidat képezve a neveléstudomány, az oktatásügy és a társadalmi egyenlőtlenségek kutatása között. Azt vizsgálta, hogy a kulturális-társadalmi hátrányok szükségszerűen együtt járnak-e iskolai hátrányokkal, illetve hogy az oktatásügyi intézkedések mit tehetnek ezek mérsékléséért, a tanulók iskolai eredményességének a növeléséért. Kiemelte a hátrányos helyzet diagnosztizálásának, valamint a kompenzáló oktatás megszervezésének a fontosságát. Felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalmi-kulturális hátrányok jelentős mértékben leképeződnek az iskolai teljesítményben is: a nyelvi műveltség hiánya leginkább a verbális kifejezésre épülő, kultúrához köthető – nyelvi kifejezőkészséget, mint írásos fogalmazást, olvasást, verbális kommunikációt igénylő – tantárgyak tekintetében nyilvánulnak meg, de összekapcsolódik a matematikai teljesítménnyel is. Azok az optimális oktatáspolitikai döntések, amelyek figyelembe veszik a társadalmi-kulturális feltételeket, a településbeli-infrastrukturális adottságokat,

valamint a tudati hátrányokat is. A hátrányos helyzetű tanulók azonosítását követően fel kell tárni a társadalmi, földrajzi, kulturális okokat, amelyekbe csomópontként koncentrálódnak a hátrányok, utána pedig szükséges kidolgozni a kompenzációs eljárásokat, módszereket.

A rendszerváltást követően a magyar társadalomban erőteljes rétegződési és polarizálódási folyamatok mentek végbe, amelyek lényegesen befolyásolták az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés esélyeit is. A kutatók a 16 évesnél idősebb, aktív lakosság körében öt csoportot azonosítottak a foglalkozási pozíciók mentén. Ezek a következők: az elit (3 százalék), a felső középosztály (8,1 százalék), a középosztály (30,8 százalék), a munkásosztály (37,8 százalék) és a depriváltak (20,3 százalék) csoportjai, ez utóbbi kategóriába a szakképzetlen és a mezőgazdasági fizikai munkát végzőket sorolták a szociológusok (Kolosi és Róbert 2004: 57). Mind a nemzetközi összehasonlító mérések, mind a neveléstudományi kutatások rávilágítottak a magyarországi oktatási rendszer szegregáló tendenciáira (Mogyorósi 2009, Kertesi és Kézdi 2005, Hrubos 2008).

A 2012-PISA felmérés eredményei értelmében Magyarországot és Romániát, a többi országhoz képest, átlag alatti matematika teljesítmény és átlag alatti méltányosság jellemez, ami azt jelenti, hogy a tanulók családi háttere és teljesítménye között szoros az összefüggés. Ugyanakkor az eredmények arra is rámutattak, hogy a szocioökonómiai státusz és a teljesítmény közötti kapcsolat erőssége Magyarországon az OECD-átlag feletti, míg Romániában nem különbözik szignifikánsan az OECD átlagtól (Csapó et al. 2014, Berlinger és Megyeri 2015).

Imre (2002) az iskolai hátrányok dimenzióit két kategóriába sorolta: az első kategóriát a tanulók neme, társadalmi háttere és demográfiai jellemzői, a lakóhely típusa és a kisebbségi csoporthoz való tartozás alkotja. Amennyiben ezekre a tényezőkre rátevédnék különböző oktatáson belüli hátrányok, akkor összhatásként kimeneti hátrányok jönnek létre. A tanuló hátrányai, ha nem kompenzálódnak az iskolai évek alatt, hanem megmaradnak vagy fokozódnak, akkor újratermelődnek az iskolán kívüli/iskolát követő társadalmi környezetben is. Az iskolai kudarcok indikátoraiként a lemorzsolódást, az évismétlést, a túlkorosságot, a magatartászavarokat és a kriminalizálódást határozta meg. Az elemzés megkönnyítése érdekében célszerűnek tartotta a hátrányos helyzet jellemzőit *oktatáson belüli*, *oktatáson kívüli*, valamint *kimeneti* dimenziókba csoportosítani:

4. táblázat: Az iskolai hátrányos helyzet dimenziói

Az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek	Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek	Kimeneti jellemzők
- társadalmi háttér - lakóhely - nem - kisebbséghez tartozás - demográfia	- intézményhálózat - finanszírozás - anyagi helyzet - személyi feltételek - tárgyi feltételek - tanterv, tanítási módszerek	- tanulmányi eredményesség - továbbtanulás - elhelyezkedés

Forrás: Imre (2002:64)

A kérdés időszerűségére utalnak a magyarországi érvényben levő gyermekvédelmi és oktatási jogszabályok alapján meghatározott statisztikai mutatók (5. táblázat). A kimutatás értelmében az oktatási rendszerben nagy arányban megtalálhatók a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók.

5. táblázat: A köznevelésben résztvevő tanulók és a (halmozottan) hátrányos helyzetűek (HH) arányának a változása Magyarországon 2011-2015 között (N), (%)

Időszak	Összesen (N)	HH összesen (N)	HH aránya (%)
2011	1743106	640848	37
2012	1711263	615613	36
2013	1665666	518417	31
2014	1620013	348358	22
2015	1592795	327576	21

Saját szerkesztés

Forrás: Oktatas.hu (2015a)

Híves (2015) a 2013 és a 2014 évek közötti hátrányos helyzetűek aránycsökkenése kapcsán, amikor változott a jogszabályi háttér, bebizonyította, hogy a leglátványosabban a szakközépiskolákban csökkent a hátrányos helyzetűnek nyilvánított tanulók aránya, melynek okát abban vélte, hogy az új szabályozás egy további elvárással nehezítette a feltételeket.

Híves (2015) elkészítette Magyarország oktatási szempontból kockázatos térségeinek a térképét. Összesen 198 járást vizsgált a következő mutatók szerint: évismétlők aránya, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, két évvel túlkoros 8. évfolyamos tanulók aránya, harminc óránál többet hiányzó tanulók aránya, 8 osztálynál alacsonyabb végzettséggel rendelkező népesség aránya, munkanélküliek, foglalkoztatottak aránya valamint a roma/cigány népesség aránya. Kelet – Magyarországon tömszerűen helyezkednek el lemaradó vagy leszakadó kistérségek, köztük a Romániával határos régió is, amely legalább négy mutató miatt került az első 50 leghátrányosabb járás közé (Híves 2015:27).

Az értelmezésekben bekövetkezett paradigma-váltás ellenére, amelynek nyomán, a hátrányos helyzet feltárásáról áthelyeződött a hangsúly a jólét meghatározására, a nemzetközi felmérések nagyfokú egyenlőtlenségeket mutattak ki a különböző országok között. Az egyik legutóbbi ilyen jellegű összehasonlító nemzetközi elemzés az UNICEF¹³ (2013) gyermekjóléti kutatása, amelyet több kontinensen, összesen 31 országában végeztek el az alábbi dimenziók mentén (6. táblázat).

6. táblázat: Nemzetközi gyermekjóléti dimenziók

Gyermekjóléti dimenziók	Összetevők
1. Anyagi jólét	Pénzbeli depriváció Anyagi depriváció
2. Egészség, biztonság	Születési biztonság Egészségügyi ellátás Gyermekhalandóság
3. Oktatás, nevelés	Oktatásban való részvétel Kimeneti eredmények
4. Életmód, kockázatok	Egészséges életmód Egészséget károsító szerek fogyasztása Erőszak
5. Lakhatás, környezet	Lakhatási körülmények Környezeti biztonság

¹³ United Nations International Children's Emergency Fund

6. Szubjektív jóllét	Az étellel való elégedettség Interperszonális kapcsolatok Nevelés Egészség
----------------------	---

Saját szerkesztés.

Forrás: UNICEF (2013)

Az első öt, többnyire objektív dimenzió mentén Románia minden tekintetben az utolsó vagy utolsó előtt volt a sorban, ami azt jelenti, hogy a többi országhoz viszonyítva a romániai gyerekek hátrányos helyzetűek voltak anyagi, egészségügyi, lakhatási, oktatási, életmódbeli tekintetben egyaránt. A nemzetközi összehasonlítás szerint a magyarországi gyermekek valamivel jobb helyzetben voltak, a huszadik helyen. Az objektív mutatók alapján Magyarország az oktatás tekintetében érte el a legmagasabb gyermekjóléti átlagot és legrosszabbak a lakhatási és a környezeti mutatói.

7. táblázat: Románia és Magyarország helye a nemzetközi gyermekjóléti összehasonlításban

Helyezés	Ország	Átlagos pontszám	Anyagi jólét	Egészség, biztonság	Nevelés, oktatás	Életmód, kockázatok	Lakhatás, környezet
1	Hollandia	3,2	2	5	2	3	4
2	Finnország	5,0	1	3	5	10	6
2	Izland	5,0	4	1	10	5	5
4	Norvégia	5,4	3	8	7	6	3
5	Svédország	6,0	5	2	12	2	9
6	Japán	9,8	21	16	1	1	10
7	Németország	10,4	10	13	4	11	14
8	Svájc	11,0	11	12	17	13	2
9	Luxemburg	11,4	6	4	24	16	7
10	Belgium	11,6	15	11	3	17	12
11	Szlovénia	12,0	8	6	6	18	22
11	Írország	12,0	17	15	18	9	1
13	Franciaország	12,6	9	10	15	12	17
14	Dánia	12,8	13	24	8	4	15
15	Cseh Köztársaság	14,4	14	7	13	19	19
16	Spanyolország	15,4	26	9	27	7	8

17	Egyesült Királyság	17,5	12	17	25	23	11
18	Lengyelország	18,0	20	19	11	15	25
18	Portugália	18,0	25	14	19	14	18
20	Magyarország	18,4	16	21	9	22	24
21	Ausztria	19,2	7	27	23	26	13
22	Olaszország	19,4	24	18	26	8	21
23	Kanada	19,8	18	28	16	21	16
24	Észtország	21,2	19	23	14	24	26
25	Szlovákia	21,4	23	22	22	20	20
26	Görögország	24,2	22	20	29	27	23
27	Litvánia	25,8	27	25	21	28	28
28	Lettország	26,4	28	30	20	25	29
29	USA	28,0	30	26	28	29	27
30	Bulgária	30,2	29	29	31	31	31
31	Románia	30,4	31	31	30	30	30

Saját szerkesztés

Forrás: UNICEF (2013).

A kutatás a 'kemény', többnyire makro társadalmi objektív adatok mellett felmérte a gyermekek szubjektív jólétét is a HBSC¹⁴ nemzetközi mérőeszköz segítségével és indexet készített. Az interperszonális kapcsolatok mentén megkérdezték a 11, 13, és 15 éves gyerekeket, hogy könnyen lehet-e beszélgetni anyával, apával, valamint azt, hogy az osztálytársak kedvesek-e, segítőkészek-e? Az eredményeknek a feldolgozása során Bradshaw et al. (2013) országok közötti sorrendet állított fel. A szülőkkel való kapcsolat szempontjából Románia és Magyarország a legjobban teljesítő országok közé került Hollandiával és más skandináv országokkal együtt, viszont az osztálytársak megítélése tekintetében Románia a 17. és Magyarország a 21. helyre került. Ezek az eredmények nagymértékben alátámasztják a kortárskapcsolati megközelítés fontosságát.

A romániai gyermekek hátrányos helyzetével kapcsolatosan Preda et al. (2013) elsősorban a szegénység, depriváció kérdéskörére fókuszált. Statisztikai adatok alapján összehasonlította az abszolút szegénység megoszlását Romániában a 2007-es és 2010-es évben. A korosztály szerinti eredmények alapján az abszolút szegénység által leginkább a gyermekek és a fiatal felnőttek voltak érintettek (0-17 illetve 18-23 éves korosztály) ebben az időszakban. Továbbá a gyermekszegénység lakóhely és nemzetiség szerinti

¹⁴ Health Behaviour of School Children Survey

vizsgálata nyomán arra a megállapításra jutottak, hogy a romániai falvakban az abszolút szegénységben élő gyerekek aránya háromszor nagyobb, mint a városokban, illetve hogy a roma származásúak körében tízszer nagyobb, mint a magyar nemzetiségű gyerekek körében. A magyar nemzetiségű gyermekek körében az abszolút szegénységi ráta 11,8% volt 2007-ben, viszont ez az arány 2010-re lényegesen lecsökkent 3%-ra. A teljes időintervallumra érvényes volt, hogy a legalacsonyabb gyermekszegénységi rátát a magyar etnikum körében mérték. Romániában az abszolút szegénységben élő roma gyerekek aránya is csökkent 2007-2010 között, viszont továbbra is igen magas maradt: három roma gyerek közül kettő abszolút szegénységben élt.

Az UNICEF Magyar Bizottság (2014) a *magyarországi helyzetet* elemezte, a 0-18 év közötti gyermekeket és fiatalokat holisztikusan vizsgálta fizikai, mentális, érzelmi, viselkedési, értelmi, spirituális, erkölcsi szükségleteik vonatkozásában (8. ábra). Ugyanakkor a felmérés kiterjedt az öngondoskodási képesség felmérésére, valamint a családi kapcsolatokat, a társas és kortársviszonyok, a társadalmi elfogadottság szintjére is.

8. ábra: Gyermek-szükségletek és érintettek



Forrás: UNICEF Magyar Bizottság (2014: 11)

A jelentés megállapította, hogy a gyermekszegénységnek és deprivációnak négy alapvető kockázata van:

- a szülők alacsony iskolai végzettsége
- a szülők munkanélkülisége
- az egyszülős családmodell
- a bevándorló család.

Magyarországon a kutatás 2012-2013-ban zajlott a TÁRKI szakmai irányításával, az adatfelvétel során 1022 kérdőívet töltöttek ki telefonos lekérdezéssel, amelynek segítségével nemcsak a gyermekről, hanem a családról (háztartásról) is igyekeztek a lehető legteljesebb képet kapni az alapvető szükségletek, az oktatási és tanulási szükségletek, a társas kapcsolatok és lehetőségek dimenzióiban. A magyarországi felmérés többnyire a középréteg családjairól adott képet. Az eredmények arra világítottak rá a szükségletek csoportosítása révén, hogy az alapvető igények (élelem, étkezés, ruházkodás minősége) területén nélkülöznek a legkevésbé a gyerekek és a közösségi/társas szükségleteik vannak a legkevésbé kielégítve.

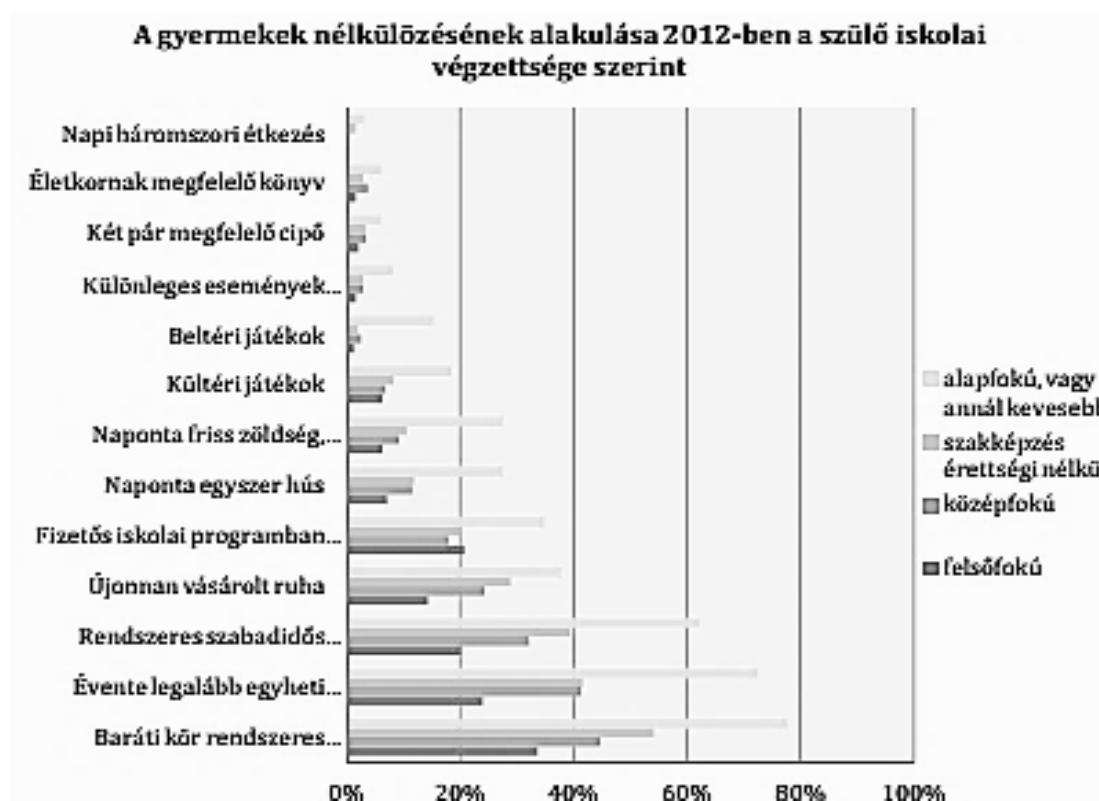
9. ábra: Társas/közösségi, oktatási és alapvető szükségleteket nélkülözők aránya (%)



Forrás: UNICEF Magyar Bizottság (2014:22)

A kutatás speciális kategóriának tekintette a fogyatékossgal élő gyermekeket és családjaikat, a többgyermekes családokat, a roma kisebbséghez tartozókat, a családjukon kívül, állami gondoskodásban nevelkedő gyermekeket. A kockázati tényezők elemzése során megállapították, hogy az alacsony iskolai végzettség visszahúzó tényező, az ilyen családba született gyermekeknek a 74,5 százaléka nélküli a kortárs baráti kapcsolatokat. Hasonló a helyzet Romániában, Bulgáriában és Szlovákiában, ahol ezek az arányok valamivel magasabbak.

10. ábra: Magyarországi gyermekek hátrányai a szülők iskolai végzettségének a függvényében 2012-ben (N=1592)



Forrás: UNICEF Magyar Bizottság (2014:25).

Továbbá azt is megállapították a kutatók, hogy a szülők munkanélkülsége, valamint az egyszülős családmodell szintén negatívan befolyásolja a gyermekek társas/közösségi szükségleteit. A lakóhely szerinti vizsgálat arra világított rá, hogy noha a falun, községben élők az alapvető szükségletek (az étkezés minősége) tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak (kis- és nagy-) városi társaikhoz képest, a társas/közösségi kapcsolatok terén a gyerekek közel fele (47,4 százalék) nélküli. „Elgondolkodtató azonban, hogy valamennyi társadalmi réteg esetében ugyanazok az indikátorok voltak

kritikusak, és anyagi helyzetűtől függetlenül ugyanazokban a szükséglet-csoportokban voltak a gyermekek nagyobb veszélynek kitéve, a társas kapcsolatok terén: barátok rendszeres meghívása, évente legalább egyheti nyaralás, rendszeres szabadidős tevékenység (sport, művészet, stb.).” (UNICEF Magyar Bizottság 2014:19)

A kutatás eredményei rámutattak arra, hogy Magyarországon és a volt keleti tömbhöz tartozó országokban az anyagi szűkölködéskor nagyobb mértékű probléma a gyerekek és fiatalok körében a társas/közösségi kapcsolatok nélkülözése, a kapcsolati hátrány. A jelentés szerint a gyermekek jóllétének a biztosításában fontos szerep jut, különösen a 2008-as gazdasági válság utáni időszakban, a nem-kormányzati, önszerveződésen alapuló, érdekképviseleti, civil szervezeteknek (UNICEF Magyar Bizottság 2014).

Ezeknek a gyermekjóléti kutatásoknak az alapján megállapítottam, hogy noha a romániai és a magyarországi gyerekek anyagilag depriváltabbak, mint sok más ország gyermekei, a szülőkkel való kapcsolat, a családi támogatás az átlagosnál erősebb ezekben az országokban, ugyanakkor a kortárskapcsolatok tekintetében nélkülöznek a gyerekek a leginkább.

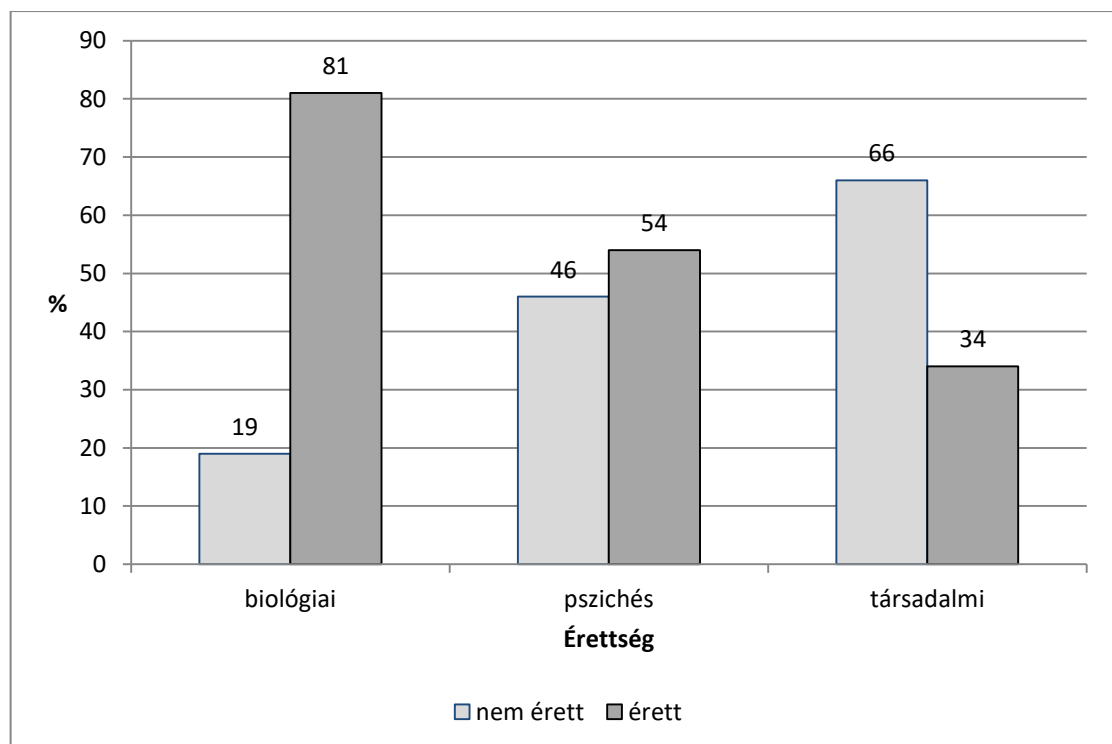
Az emberi identitás már kora gyermekkorban kezd kialakulni, a fejlődépszichológia különösen fontosnak tekinti a serdülőkor és a fiatal felnőttkor időszakát, amikor a családi szocializációt fokozatosan felváltja a kortárs szocializáció. Ezt az időszakot a pszichológia 'identitás - krízisnek' nevez, amikor a szülőkhöz, a felnőttek világához való viszony átértékelődik. Az élet jelentős területeire - a párválasztásra, a pályaválasztásra, a világkép kialakulására – kiható periódus, amely döntésekkel zárul (Ranschburg 1993).

A szimbolista interakció elmélete szerint az egyén hat a társadalomra a megnyilvánulásain keresztül, mivel az emberi interakcióknak magatartást módosító szerepük van. Ezek minősége össztársadalmi változást generálva, hozzájárul az egész társadalom fejlődéséhez (Mead 1973 idézi Rákó 2014:12). A társas kapcsolatok a társadalomban integrációs szerepet töltenek be, mintegy hidat képezve a különböző társadalmi helyzetben lévő csoportok között (Utasi 2002, Albert és Dávid 2015, Patyán és Huszti 2016).

A formális és informális *kapcsolati interakciókra* való odafigyelésre hívja fel a figyelmet Nagy (2013) a Magyar Ifjúság 2012-es felmérése alapján, amely a 15-29 éves korosztály körében valósult meg Magyarországon. A kutatás megállapította, hogy a fiatalok nagy része (81 százalék) biológiailag érett (szexuális életet él), több mint a fele

(54 százalék) pszichológiailag is érett, viszont a társadalmi érettség vizsgálata feltárta, hogy a megkérdezettek 66 százaléka társadalmilag éretlen. A kutatás szociológiailag érettnak tekintette azokat, akik már önálló életvitelt folytatnak – külön élnek a szülőktől, családot alapítottak, élettársi vagy házastársi kapcsolatban élnek esetleg már gyermeket is nevelnek. Értelmezésük szerint az önellátási képesség kialakulásán túl a társadalmi érettség kapcsolati felelősségvállalást is feltételez.

11. ábra: A magyarországi 15-29 éves korosztály érettség szerinti megoszlása 2012-ben (N=7823)(%)



Saját szerkesztés

Forrás: Nagy (2013:45).

A fiatalok kapcsolati interakcióival, a formális és az informális elköteleződésai vonatkozásában, amely szociológiai értelemben a társadalmi érettség egyik pillérének tekinthető, Makay (2013) feltárta azoknak a magyarországi fiataloknak az arányát, akik még soha nem éltek együtt élettárssal vagy házastárssal (8. táblázat). Eszerint a nők általában nagyobb arányban vállalták a házastársi vagy élettársi kapcsolatot, mint a férfiak, ugyanakkor 29 éves korban, az 'érett' felnőttkor küszöbén, a nők közel egyharmada és a férfiak fele nem élt sem élettárssal sem házastárssal együtt.

8. táblázat: 15-29 éves magyarországi fiatalok aránya korcsoportonként, akik sosem éltek együtt élettárssal vagy házastárssal (Férfiak=2904, Nők=2371)(%).

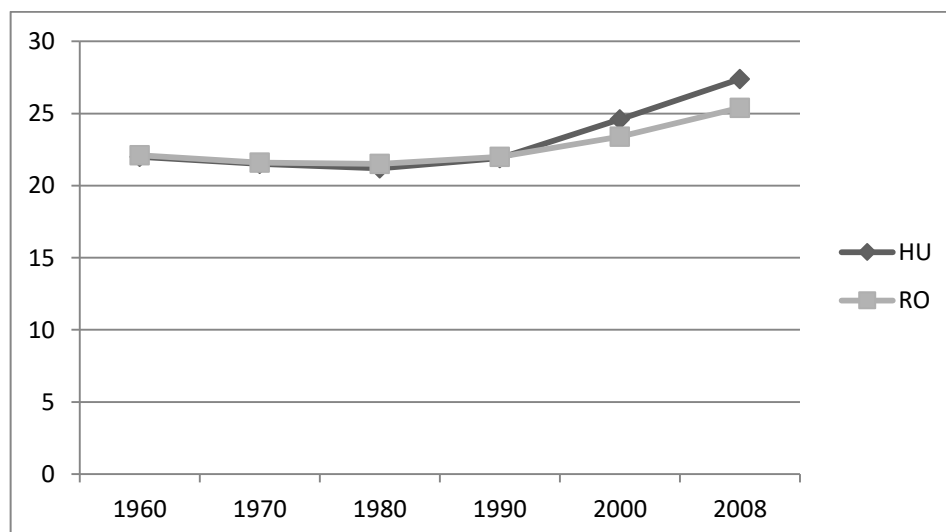
Életkor	Férfiak	Nők	Összesen
15-19	95	90	93
20-24	80	67	73
25-29	50	30	40

Saját szerkesztés

Forrás: Makay (2013:61).

A társadalmi változások befolyásolják az egyének személyes életét, döntéseit. Ezt jól szemlélteti az 12. ábra, amely a nők átlagos életkorát ábrázolja az első házasságkötéskor 1960 és 2008 közötti időszakban összehasonlító perspektívában, az általam kutatott két országban. 1960-tól kezdve, több mint harminc éves idő intervallumban nem volt eltérés a két ország között, a nők húszas éveik első felében léptek házasságra. Az 1990 körül bekövetkezett politikai és társadalmi változások utáni időszakban mindkét országban egyre később köteleződtek el, az évezredforduló utáni időszakban először Magyarországon, de kissé megkésve, Romániában is a nők húszas éveik második felében kötötték első házasságukat.

12. ábra: A nők átlagos életkora az első házasság megkötésekor 1960 és 2008 között Magyarországon és Romániában



Saját szerkesztés

Forrás: Makay (2013:61).

A szoros, elköteleződésen alapuló kapcsolatok hiánya nem jelent előnyt a társadalmi érettség elérése tekintetében, hiszen kutatási eredmények azt is kimutatták, hogy a felsőoktatásban család mellett tanulók eredményesebbek mind oktatási mind munkaerőpiaci beilleszkedés szintjén az egyedülállókval való összehasonlításban (Engler 2014).

4. 2. Befogadó attitűdök és értékrendek

Az előbbieken bemutatott kutatási eredmények alátámasztják, hogy napjainkban a tanulmányozott régió legsürgetőbb társadalmi problémáinak egyike az interperszonális kapcsolatokban jelentkezik, ezen belül a kortárskapcsolati interakciók területén nyilvánul meg a legerőteljesebben. Az ifjak alacsony arányban köteleződnek el kapcsolati téren, ami a társadalmi érettségüket negatívan befolyásolja és hátrányba kerülnek. A kutatások feltárták, hogy a két országban az anyagi deprivációnál súlyosabb probléma az interperszonális kortárskapcsolatok hiánya.

Mindkét országban több nemzetiségű a lakosság és vallási szempontból mindkettőben elsősorban keresztény felekezetekhez tartozóknak vallották magukat az emberek (9. táblázat). Az etnikai/nemzetiségi összetétel szempontjából Romániában, míg a felekezeti megoszlás tekintetében Magyarországon nagyobb a szórás. Továbbá, a két ország közötti különbségeket és hasonlóságokat vizsgálva a 2011-es demográfiai adatok alapján szembeűnő a magukat 'vallás nélkülinek' vagy 'ateistának' besorolók aránya közötti különbség: míg Romániában elenyésző része a lakosságnak vallotta azt, hogy vallás nélküli (0,2 százalék), addig Magyarországon ez az arány a lakosság közel negyedét teszi ki (24,9 százalék).

9. táblázat: Románia és Magyarország demográfiai jellemzői a 2011-es népszámlálási adatok alapján

	Románia¹⁵	Magyarország¹⁶
Összlakosság	19,6 millió	9,8 millió
Etnikai összetétel	88,9,% román 6,5 % magyar 3,3% roma (nem hivatalos adatok szerint 9,19%) 1,3 más	93,5% magyar 3,2% roma (nem hivatalos adatok szerint 7,04 %) 3,3% más
Vallási felekezeti összetétel	86,5% ortodox 4,6% római katolikus 3,2% református 5,5% más felekezet 0,2% vallás nélküli	53,5% katolikus 15,9% református 5,7% más felekezet 22,9% egyházhoz, felekezethez nem tartozók 2% ateista

Saját szerkesztés

Forrás a lap alján levő hivatkozások alapján

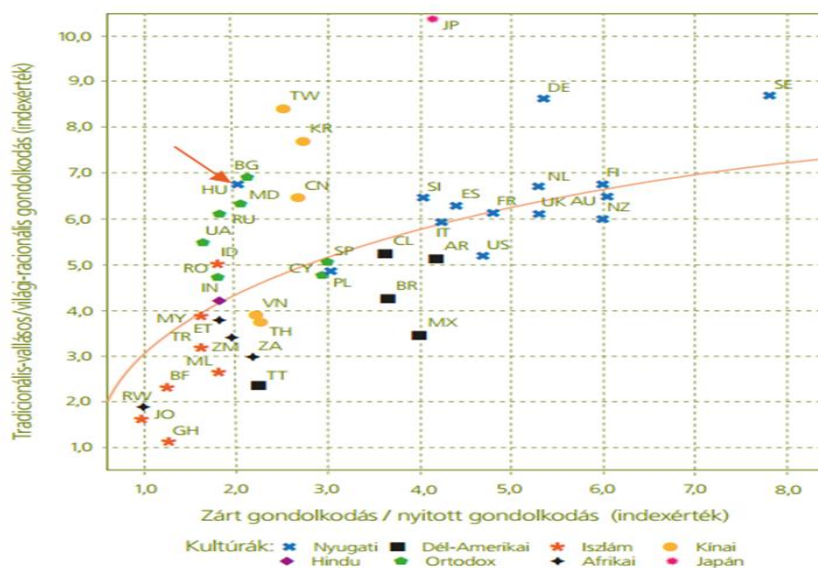
A társadalmi befogadó szemlélet ország- és kultúra függőségére utal a Word Values Survey (WVS) nemzetközi vizsgálatsorozata, amely több hullámban a nemzetközi és kultúraközi értékrendbeli változások monitorozását tűzte ki célul, amelyben 44 ország vett részt a 2005-2008 között zajló kutatást során, köztük szerepelt mind Románia mind Magyarország. Ez utóbbi kutatást a Tárki végezte egy 1007 fős országos reprezentatív minta alapján. A WVS kutatás során használt több mint húsz értékváltozóból Inglehart (1997) két dimenziót hozott létre. Az első mentén a szekularizáció értékeit mérték, amelyet tradicionális tekintély/világi – racionális tekintélynek nevezett el és a tradicionális értékek – a vallási, családi, nemzeti kötelek erősségére/gyengeségére

¹⁵ National Institute of Statistics (2013). *Presse Release. No. 159 of July 4th, 2013 on the final results of Population and Housing Census– 2011* (demographic characteristics of population). Forrás: http://www.insse.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20rezultate%20definitive_e.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 06 23

¹⁶ Központi Statisztikai Hivatal. (2013). *2011.Évi Népszámlálás. 3. Országos adatok*. Forrás: : http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 02 02

utaltak az egyes országokban. Ezt az indexértéket a következő változókból hozták létre: mennyire tartja fontosnak a vallást, mennyire büszke saját nemzetiségére, mennyire tartaná jó dolognak, ha növekedne a tekintély tisztelete, mennyire tartja elfogadhatatlannak a válást, az önállóságot vagy az engedelmességet tartja fontosabbnak a gyermeknevelésben. A magas értékek a szekularizált - racionális, az alacsony értékek pedig a tradicionális értékeket jelentették. A második dimenzió mentén olyan posztmodern társadalmi jelenségeket mértek, mint a poszt-materializmus, a demokratizálódás, a társadalmi nyilvánosság, ezeket az önkifejezés értékeinek nevezték el. A zárt/nyitott gondolkodás indexértékeit az emberekbe vetett bizalom, a saját sorsuk irányíthatóságának az érzése, a homoszexualitás iránti tolerancia, petíció aláírása, a sajtószabadság fontossága, a kormánydöntésekbe való beleszólás változók alapján hozták létre. Az index alacsony értékei a zárt, a magas értékei a nyitott gondolkodást jelentették (Keller 2009). Inglehart értékelméletéből kiindulva, a WVS eredményei alapján Keller (2009) elkészítette a világ 'érték térképét', amelyen betájolta Romániát és Magyarországot is. Keller nem az értékek változását vagy fejlődését vizsgálta, mint Inglehart (1997), aki sok kritikát kapott emiatt, hanem egy keresztmetszeti vizsgálatot végzett az értékek országok közötti eltéréseire következtetve kizárólag makroszinten. Az azonos kulturális jellemzőkkel rendelkező országok egymáshoz közel kerültek a térképen (a 13. ábra rövidítéseinek értelmezése a Függelék 53 táblázatában található).

13. ábra: Az országok 35 év alatti népesség szerinti elhelyezkedése a tradicionális-vallásos/világi-racionális gondolkodás szerinti értékek függvényében



Forrás: Keller (2009: 13)

Ennek az 'érték - térképnek' az elemzése alapján arra a felismerésre jutottam a magyarországi és a romániai posztmodern értékek indexének az összehasonlítása révén, hogy nagyon közeli a két ország fiatal generációjának a szemlélete (a magyarországi átlag valamivel több, a romániai valamivel kevesebb kettőnél). A posztkommunista országok közül hasonló érték – átlaga volt Bulgáriának és Ukrajnának is. Ugyanakkor a szekularizáció értékeit vizsgálva, a két ország között közel két egység eltérés volt, ami azt jelenti, hogy Romániában a 35 éves korosztálynál fiatalabb generáció körében inkább domináltak a tradicionális – a vallási, a családi és a nemzeti értékek, mint Magyarországon.

A kutatás a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség érték-jellemzőit is ábrázolta. Ezzel kapcsolatosan elmondható a két ország szemléletéről, hogy mind Romániában, mind Magyarországon a felsőfokú iskolai végzettségűekre inkább jellemzőek a posztmodern és a szekuláris értékek, mint az átlag népességre (Keller 2009).

A kutatásból kitűnik, hogy napjainkban nagymértékben norma- és kultúrafüggő a társadalmi befogadás értelmezése, a földrajzi, kulturális, vallási különbségek miatt eltérések vannak a részben közös történelmi múlttal rendelkező, szomszédos országok között is, mint amilyen Románia és Magyarország, de az iskolázottság függvényében adott országon belül is változó a szemlélet.

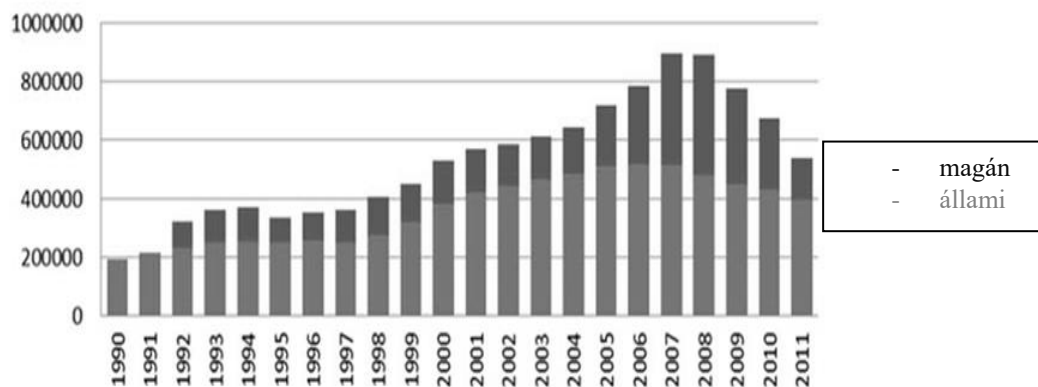
4. 3. Felsőoktatási expanzió és esélyegyenlőség

A továbbiakban bemutatom, hogy az általam tanulmányozott két országban, Romániában és Magyarországon, milyen ütemben zajlott a felsőoktatási expanzió, milyen jellegzetességei – közös és eltérő vonásai – voltak a folyamatnak. A második világháború után, egészen az 1990-es évekig a térségben a szovjet típusú kommunista rendszer rányomta bélyegét a felsőoktatás jellegére is, aminek hatására a felsőoktatás rendkívül szelektív volt. A '80-as évek végén bekövetkezett kormányváltás után, a társadalmi demokratizálódási folyamatok hatására ebben a régióban is elkezdődött a tömegesedési folyamat.

Romániában az 1989 előtti években az ország felsőoktatási rendszerét az állam szigorúan szabályozta, a felsőoktatásba belépők aránya 10 százalék alatt mozgott 1990-

ig. A demokratikus változások utáni statisztikai adatok az 'elit' képzésről a 'tömeg' képzés irányába való elmozdulást tükrözték az intézmények és a hallgatók száma tekintetében, viszont erre a hirtelen, drasztikus átalakulásra nem voltak felkészülve sem az oktatók sem a rendszer maga. Az első változások az intézmények számának a növekedésében volt érzékelhető. Míg 1990- ben Romániában 48 felsőoktatási intézményt működtetett az állam, addig 2000 – ben ez a szám 2,5-szeresére növekedett (58 állami és 63 magán intézményt tartottak nyilván) (Curaj et al. 2015). 2010-ben Romániában összesen 109 felsőoktatási intézmény működött, ezeknek a húsz százaléka történelmi gyökerekkel rendelkező, több mint száz éves intézmény volt, ugyanakkor az intézmények fele fiatalabb volt húsz évesnél. A politikai változások után, 2008-ig, a hallgatók létszáma is megnégyszereződött (Stanciu 2014).

14. ábra: A hallgatók számának a megoszlása az állami és a magán szektor között



Forrás: Curaj et al. (2015: 3)

Továbbá a szakok is diverzifikálódtak, különösen a magán szektorban, ahol főként humán és társadalomtudományi képzéseket indítottak. 2006-ban bevezették a Bologna rendszer szerint képzést, a hallgatók száma folyamatosan növekedett 2009-ig, amikor életkortól függetlenül, a részvételi arány több mint 70% volt a teljes iskolai populációhoz viszonyítva (első osztálytól érettségiig). Ezzel egy időben az oktatók száma is növekedett (hallgató/oktató arány megduplázódott), viszont a tananyag megújítása nem történt meg. A rendszer nem volt felkészülve a méltányosság érvényesítésére sem, ezért több csoport alul reprezentált maradt a romániai felsőoktatásban. Míg a legszegényebb rétegből a 25 – 29 éves korosztályú fiatalok körében 3,8 százalék szerzett felsőfokú diplomát 2011-ben, addig ez az arány a

hasznos korosztályú, de leggazdagabb réteg körében 52,4 százalék volt, továbbá nagyarányú egyenlőtlenség alakult ki a városi és a falusi háttérűek között is (Curaj at al. 2015).

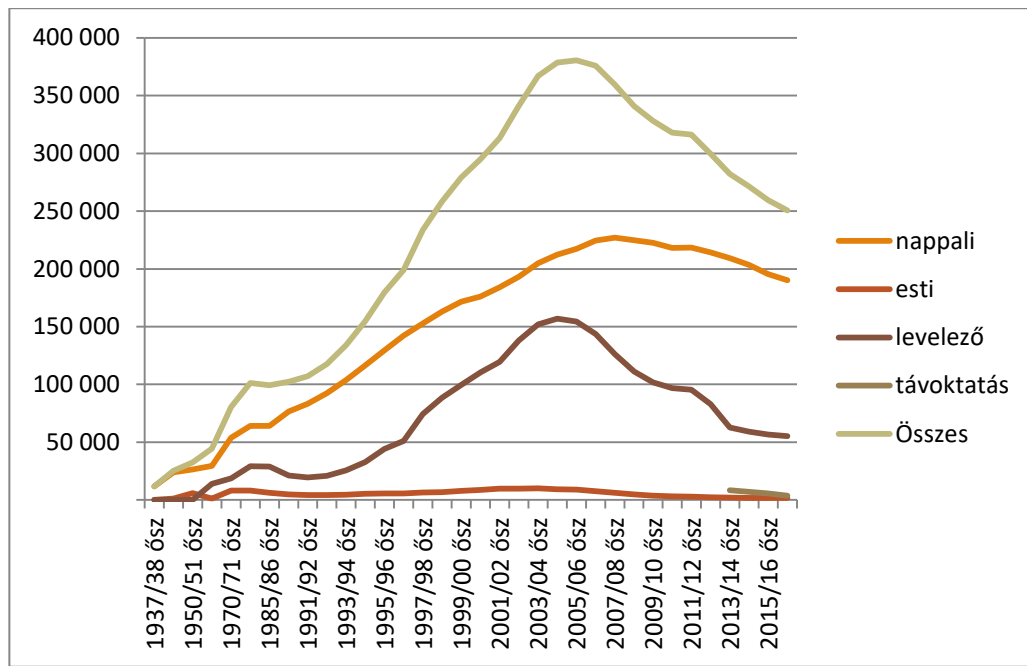
A romániai felsőoktatási rendszerben mindössze 333 fogyatékkal élő hallgatót tartottak nyilván a 2011 – 2012 –es tanévben (ez 0,06 százaléka a teljes hallgatói populációnak). A roma csoport is alul reprezentált maradt a romániai felsőoktatási rendszerben (1990-től kevesebb, mint 1 százaléka a roma populációnak szerzett felsőfokú diplomát). A 2008-as gazdasági válság nyomán a belépő hallgatók száma folyamatosan csökkent, amelyhez hozzáadódott a demográfiai válság és a középiskolai érettségi vizsga szigorítása miatti létszámcsökkenés is. Mindezek a tényezők együttesen az 'elit' képzés irányába való visszarendeződés fele irányította a romániai felsőoktatási expanziót (Trow 2005, Curaj at al. 2015).

Magyarországon a második világháború utáni időszakban a felsőoktatást, hasonló módon Romániához, szovjet minta alapján szervezték meg és a központosított vezetés, az alacsony részvétel valamint erőteljes szakmai képzés-centrikus irányultság jellemezte. Az oktatási előírások egységesebbek voltak minden oktatási szint számára (Pusztai és Szabó 2008). A kommunista diktatúra időszakában voltak időszakok, amikor 'népgazdasági' okok miatt növekedett a hallgatók létszáma: 1959-ben az óvó- és tanítóképzést áthelyezték a felsőoktatásba, aminek eredményeképpen 14 intézet létesült, továbbá 1961-ben 48 felsőfokú technikumot és szakiskolát is megnyitottak. Ennek következtében 1965-ben már Magyarországon 92 felsőoktatási intézmény volt, a korábbi, 1957-ben létező 29-hez viszonyítva és a hallgatói létszám is megduplázódott. Ugyanakkor ezt az időszakot stagnálás követte, majd ismét szerény növekedés (Polónyi 2008).

A politikai átalakulások után a felsőoktatási expanzió folyamata beindult Magyarországon és gyors ütemben zajlott (15. ábra). Tíz évvel később, 1998-ben a 20-24 éves korosztály közel 30%-a folytatta tanulmányait a felsőoktatásban. A hallgatók részvétele 2006-ben tetőzött, amikor a fiatal populáció közel fele (46,6 százaléka) beiratkozott felsőoktatási képzésbe, összesen több mint 67%-os volt az életkortól független részvételi arány. Ettől az évtől kezdődően, elsősorban oktatáspolitikai és demográfiai okok miatt folyamatos volt a csökkenés, 2014-ben a fiatal felnőtteknek mindössze 23%-a folytatta tanulmányait egyetemeken, főiskolákon (Kozma 2010, OECD 2012, The World Bank 2013). A létszámcsökkenéssel kapcsolatosan (15. ábra)

fontos megjegyezni, hogy nem minden tagozaton csökkent drasztikusan a hallgatók száma, hanem konkrétan a nem nappali, levelező tagozatos hallgatói létszám csökkent.

15. ábra: A magyarországi felsőoktatási tömegesedés alakulása 1937-2015 között, oktatási formák szerint

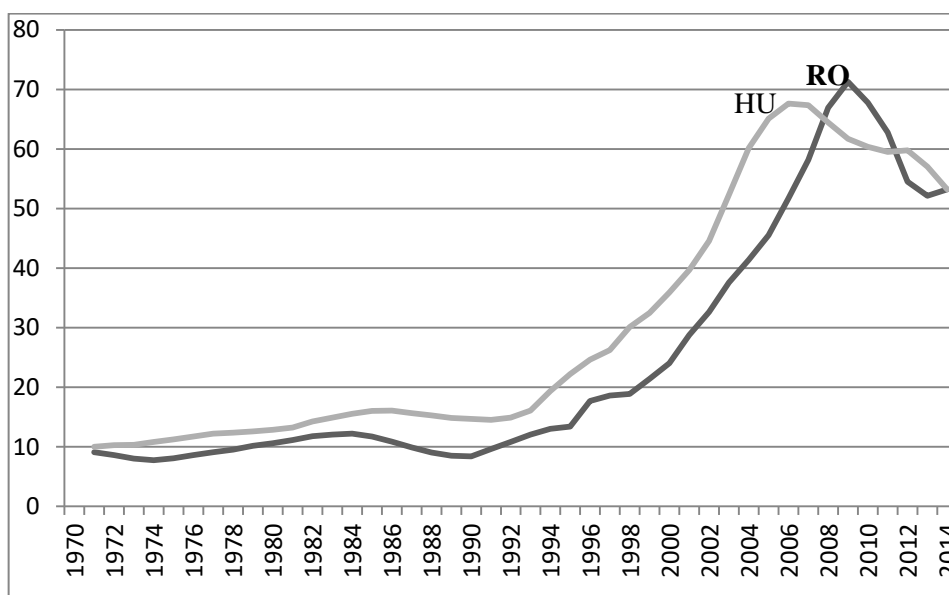


Saját szerkesztés

Forrás: Oktatas.hu (2015b)

A politikai változások után az oktatási reformok hatására tehát a felsőoktatási populáció látványos növekedésnek indult mindkét országban, majd az ezredfordulót követően bevezették a Bolognai rendszerű háromszintű felsőoktatási képzést. Amint az alábbiakban is látható (16. ábra), a felsőoktatás tömegesedési folyamata különböző ütemben zajlott a tanulmányozott országokban, viszont mindkettőben az 1990 utáni években a hirtelen létszámnövekedés után csökkenés következett be (Romániában a 2008 – 2009 –es tanévben volt a legmagasabb a hallgatói létszám, Magyarországon 2005 - 2006 - ban), ugyanakkor ez elsősorban a nem nappali tagozatos hallgatók létszámának a csökkenését jelentette (Kozma 2010).

16. ábra: A felsőoktatási hallgatók létszámának a növekedése 1971 - 2014 között Magyarországon és Romániában (Gross Enrolment Ratio - GER¹⁷)



Saját szerkesztés

Forrás: The World Bank (2015)

Hatos (2012) a román és magyar határ menti régióban a nagy történelmi múlttal rendelkező, állami egyetemek rekrutációs politikájának szelektív jellegére hívta fel a figyelmet. Kimutatta, hogy a magyarországi kis, állami fenntartású egyetemekre (főiskolákra) valamint a romániai magánegyetemekre tömörülnek a nem értelmiségi háttérből érkező, hátrányos helyzetű csoportok.

Az expanzió következtében az általam vizsgált két országban is diverzifikálódott a hallgatói populáció. Az EUROSTUDENT V. 2012 - 2015 nemzetközi kutatások adatai alapján a hallgatóknak megközelítően fele (Romániában 61 százalék, Magyarországon 44 százalék) nem értelmiségi háttérből került a felsőoktatásba, mivel sem az anyának sem az apának nincs felsőfokú végzettsége. Közöttük vannak olyanok is, akiknek a szülei még a középiskolai tanulmányaikat sem fejezték be, ők az európai standardok szerint alacsony iskolai végzettségűek. Ezek az arányok Romániában közel kétszeres értéket mutatnak a magyarországi arányokhoz képest. A nemzetközi felmérés figyelembe vette a hallgató szubjektív értékelését is, azt, hogy saját meglátása szerint milyen társadalmi státusúnak ítéli a szüleit 1-től 10-ig terjedő skálán. Továbbá, a hallgatók között vannak olyanok is, akik biológiai vagy fiziológiai okok miatt

¹⁷ GER = A felsőoktatásban lévők összlétszáma/ A 18-24 éves korosztály összlétszáma

akadályoztatva érzik magukat a tanulási folyamatban (Romániában 6,8 százalék, Magyarországon 7,8 százalék) (10. táblázat).

10. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók a kutatott két ország felsőoktatási intézményeiben (%)

Hallgatói jellemzők	HU	RO
Felsőfokú végzettség nélküli szülői háttér	44	61
Alacsony társadalmi státusú családi háttér ¹⁸	25	32
Alacsony iskolai végzettségű szülők	1,5	7,8
Alacsony iskolai végzettségű apa	3,8	7,9
Alacsony iskolai végzettségű anya	4,9	7,6
Biológiai-fiziológiai okok miatt a tanulásban akadályozottak	7,8	6,8
Biológiai-fiziológiai okok miatt a tanulásban akadályozottak és felsőfokú végzettség nélküli szülői háttér	8,7	9,6
Akik a fogyatékosságukat (nagy) akadállyal érzik BA tanulmányaik során	14,7	6,7

Saját szerkesztés

Forrás: EUROSSTUDENT V. 2012-2015

A romániai hallgatók nézetei alapján a hallgatók társadalmi, gazdasági háttérének a javítása alacsony jelentőséggel bírt, nem volt oktatáspolitikai prioritása egyik 1989 utáni romániai kormánynak sem. Az Európai Felsőoktatási Térség legutóbbi adatfelvételei során mind a romániai mind a magyarországi hallgatók arra a kérdésre, hogy 'fontos-e országodban a szociális dimenzió javítása', azt nyilatkozták, hogy meglátásuk szerint közepes fontossággal bír nemzeti szinten. Tehát, 2005-höz viszonyítva, amikor a hallgatók azt nyilatkozták, hogy nem történt előrelépés (Romániában) vagy rosszabbodott a helyzet (Magyarországon), 2015-ben pozitív irányba volt elmozdulás mindkét országban, ami azt jelenti, hogy makro társadalmi szinten a szociális dimenzió kérdése mégiscsak valamelyest oktatáspolitikai prioritást élvezett. A felmérés értelmében a két ország, Románia és Magyarország között az alacsonyan reprezentált csoportok felsőoktatási részvételének a javítása terén mutatható ki különbség. A magyarországi hallgatók szerint makro társadalmi szinten biztosítottak ilyen jellegű

¹⁸ A hallgatók szubjektív értékelése alapján 1-től 10-ig terjedő skálán mérve. 1-magas társadalmi státusú, 10- alacsony társadalmi státusú.

anyagi támogatást a felsőoktatási belépés során, míg a romániai hallgatók szerint csak kevés támogatást fordított az ország erre a célra (ESIB 2007, ESU 2015).

Összességében tehát, a disszeráció elméleti keretével kapcsolatosan azt a következtetést fogalmaztam meg, hogy a méltányossággal, a befogadással kapcsolatosan nem alakult ki tudományos konszenzus, ezek közös vonása, hogy helyhez, időhöz és kultúrához kötött társadalmi jelenségek, országonként, tudományterületenként különbözik a velük kapcsolatos értelmezés. A modern, jólétre épülő nyugati társadalmakban a befogadás társadalmi normává való emelése nem hozott érdembeli változást, hiszen a normák természetéhez tartozik a relativitás, a különböző kultúrákban különböző normák érvényesülnek.

Az oktatási méltányosság napjainkban uralkodó paradigmája során elmozdulás következett be a korábbi egysíkú esélyegyenlőségi koncepcióról egy többsíkú szemlélet irányába, viszont a helyzetet bonyolítja, hogy az oktatás, mint a társadalom alrendszere, nemcsak a környezeti adottságokkal fonódik össze, hanem oktatáspolitikai függő is. A méltányosság oktatáspolitikai célként való deklarálása szükséges, de nem elegendő, hiszen a valódi kérdés az, hogy ezek a célok hogyan valósíthatók meg a különböző régiókban, intézményekben, osztálytermekben. Továbbá, fontos szempont, hogy ezeknek a céloknak a megvalósításában számolni kell a közvetlen környezettel illetve azokkal is, akik aktorai, érintettei a folyamatnak.

Az emberi társadalom és az oktatás ilyenszerű berendezkedése folytán különös hangsúlyt kapnak az empirikus kutatások, amelyek pillanatfelvételt készítenek (keresztmetszeti kutatások) vagy mozgóképet mutatnak be (longitudinális kutatások) adott társadalmi jelenségekről, idő, tér, kulturális, oktatáspolitikai, értelmezésbeli keretek között, bizonyos aktorok figyelembevételével. Ezeknek az empirikus kutatásoknak az érdeme, hogy diagnózist állítanak fel és a tágabb környezet figyelembevételével képet formálnak adott társadalmi, oktatási jelenségekről, megoldásokat is keresve adott társadalmi problémákra.

A különböző egyenlőtlenségekkel kapcsolatos aktuális kutatások számbavétele során fény derült arra, hogy napjainkban Magyarországon és Romániában egyaránt a fiatalok körében általános társadalmi probléma a kapcsolati hátrány. Ezért az oktatási méltányosság témakörének a vizsgálatában kortárskapcsolati megközelítést alkalmazok. Fontos kérdés, hogy Románia és Magyarország makro társadalmi szinten hogyan viszonyul az oktatási méltányossághoz és befogadáshoz, továbbá hogy mi a hallgatók véleménye a határ menti régióban, a felsőoktatási populáció körében milyen mértékben

vannak jelen az inkluzív attitűdök, a (pedagógus) hallgatók hogyan viszonyulnak kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikhoz és milyen külső források segítségével javítható a befogadó szemlélet. Kutatásom során a továbbiakban ezekre a kérdésekre keresem a választ.

A következő fejezet, a disszertáció értelmezési keretének a kidolgozását tartalmazza és átvezet az empirikus kutatásba: egy összehasonlító vizsgálat keretében az általam kutatott két ország oktatási, gyermekvédelmi és szociális területeket érintő jogi szabályozásainak alapján arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen a szemléletük és gyakorlatuk a méltányossággal kapcsolatosan.

5. Oktatási méltányosság a romániai és a magyarországi jogszabályok tükrében

Ebben a fejezetben a disszertáció értelmezési keretének a kidolgozása érdekében, a nemzetközi és európai uniós jogelvekből kiindulva a felsőoktatási jogszabályok méltányossággal kapcsolatos szemléletét fogom vizsgálni összehasonlító perspektívában Románia és Magyarország tekintetében, arra keresve a választ, hogy milyen speciális tanulói és hallgatói csoportokban, milyen 'másság' dimenziókban gondolkodnak, milyen kockázati csoportokat ('at-risk students') határoznak meg, milyen esélyegyenlőségi és kompenzációs gyakorlatokat írnak elő velük kapcsolatosan. Mindkét országban az oktatási jogszabályok kapcsolódnak az érvényben levő gyermekvédelmi törvényhez is, ezért a két szektor egymáshoz való viszonyát is fogom érinteni.

Romániában a politikai változások után első lépésben a felsőoktatási intézmények autonómiáját, saját intézményes politikához való jogát mondták ki, majd az első átfogó szabályozás 1995-ben jelent meg (84/1995-ös Törvény), amely viszont némely vonatkozásban korlátozta ezt az autonómiát (a személyzeti és az anyagi saját politika tekintetében). 1999 – ben Románia aláírta a Bologna Egyezményt, de csak 2004 –ben foglalta törvénybe (288/2004 – es Törvény) és 2005-2006 – os tanévtől vezette be a háromciklusú felsőoktatási rendszert. Ugyancsak ebben az évben csatlakozott az Európai Felsőoktatási Térséghez (European Higher Education Area), amelyet a 87/2006-os törvénybe iktatott. Ennek hozadékeként előtérbe került a minőség kérdése a felsőoktatási képzés során és megalakult az országos minőségbiztosítási ügynökség (ARACIS). Nem sokkal később, 2007-ben, az Elnöki Bizottság, az ország elnökének az irányításával, beszámolót készített, amelyben elemezték és diagnosztizálták az oktatási és kutatási rendszert. Az volt a céljuk, hogy európai kontextusba helyezve, azonosítsák a létező egyenlőtlenségeket és előkészítsenek egy újabb törvénytervezetet. Az elkészült politikai dokumentum (amely a Nemzeti Paktum az Oktatásért címet viselte) javaslatokat fogalmazott meg a tananyag, a management, az intézményi autonómia, a minőség tekintetében. A felsőoktatásra vonatkozóan a paktum tartalmazta a hallgató-centrikus megközelítéssel valamint az felsőoktatási egyenlőtlenségek kezelésével kapcsolatos javaslatokat is a hallgatók oktatási döntésekbe és folyamatokba való bevonása, és az alulreprézantált csoportok jelenlétének növelése tekintetében. A

jelenleg érvényben levő, azóta számos változtatáson átesett oktatási törvényt 2011-ben fogadták el az említett dokumentum alapján.

Romániában¹⁹ a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet értelmezése nem található sem az érvényben levő gyermekvédelmi törvényben (272/ 2004-es Törvény²⁰) sem az oktatási jogszabályban (Legea Educatiei Nationale²¹). A továbbiakban a két jogszabály szövegét fogom elemezni, a speciális csoportokkal kapcsolatos méltányosság (esélyegyenlőség és kompenzáció) szemszögéből. Először azt vizsgáltam, hogy a *hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet kifejezés* valamint az ezekhez kapcsolódó fogalmak milyen kontextusban és milyen gyakorisággal jelennek meg a két szövegben.

A gyermekvédelmi törvény következetesen a *gyermek* kifejezést definiálja és használja. A szöveg fókuszában a jogvédelemre vonatkozó előírások vannak, ez a fogalom fordul elő leggyakrabban. A szöveg másik hangsúlyos részét a speciális védelemre, illetve a családra vonatkozó fogalmak alkotják. A *gyerekek nevelése, elhanyagolása, veszélyeztetése*, valamint a *gyermekvédelmi speciális fogalmak* használata szintén gyakori a szövegben. A tanulásra, az iskolára, az inklúzióra, a szakmai felkészülésre kevésbé fókuszál a jogszabály. Az etnikai – kisebbségi utalások szintén kevésszer fordulnak elő, a „roma/cigány” kifejezés egyetlen alkalommal sem fordul elő.

Az oktatási törvény szövegében²² szerepelnek bizonyos fogalmak, amelyek a különböző speciális tanulói csoportokra utalnak. A sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozik a legtöbb utalás, ezt követik a kisebbségben élőkre vonatkozóak. A fogyatékossgal élők, a falun élők, az árvák vagy a speciális gondozásba vett tanulók (intézményben élők) viszont alig kerültek a jogszabály látókörébe.

A *romániai gyermekvédelmi törvény* (272/ 2004) XII fejezetre tagolódik. Az I. fejezet általános jogvédelmi irányelvek és fogalmak meghatározását tartalmazza, a II. fejezet minden gyermekre vonatkozó jogokat. Ennek keretében a 4. szekció konkrétan az oktatási rendszer kötelességeit tartalmazza (52.Cikkely) Az oktatási rendszer országos, megyei és helyi szinteken köteles olyan intézkedéseket hozni, amelyek

¹⁹ A romániai jogszabályok elemzése a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiuma támogatásával készült a 2014-2015-ös tanévben, megjelent publikáció Berei (2015)

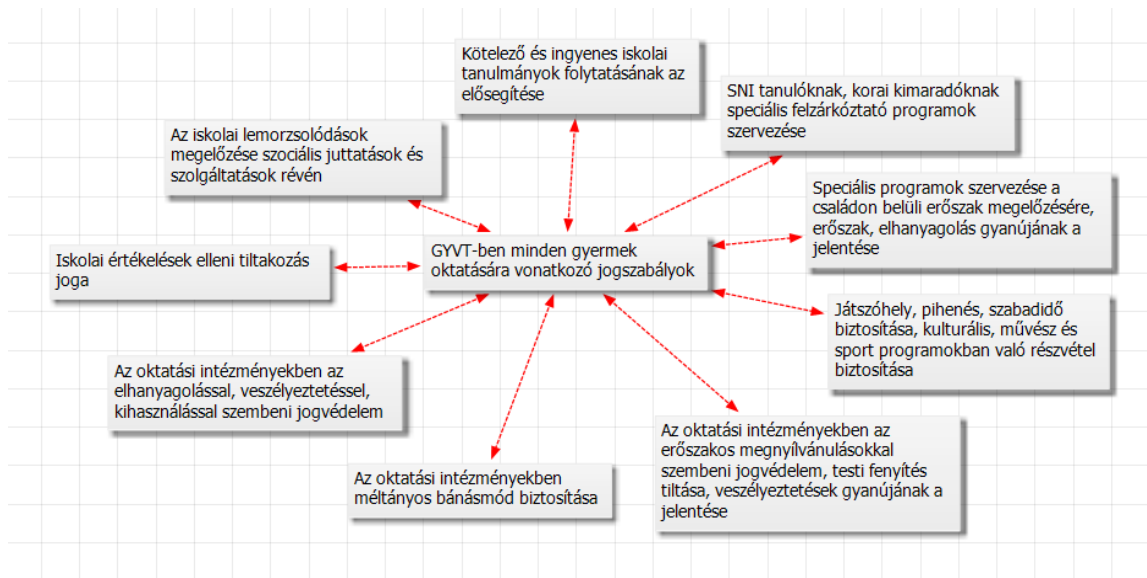
²⁰ <http://www.copii.ro/anunturi/legea-nr-2722004-privind-protectia-si-promovarea-drepturilor-copilului-republicata/>

²¹ file:///C:/Users/berei/Downloads/Legea%20nr%201_2011%20(1).pdf

²² Az elemzést az Atlas.ti programmal végeztem

biztosítják minden tanuló számára, diszkrimináció nélkül, a különböző jogokat (17. ábra).

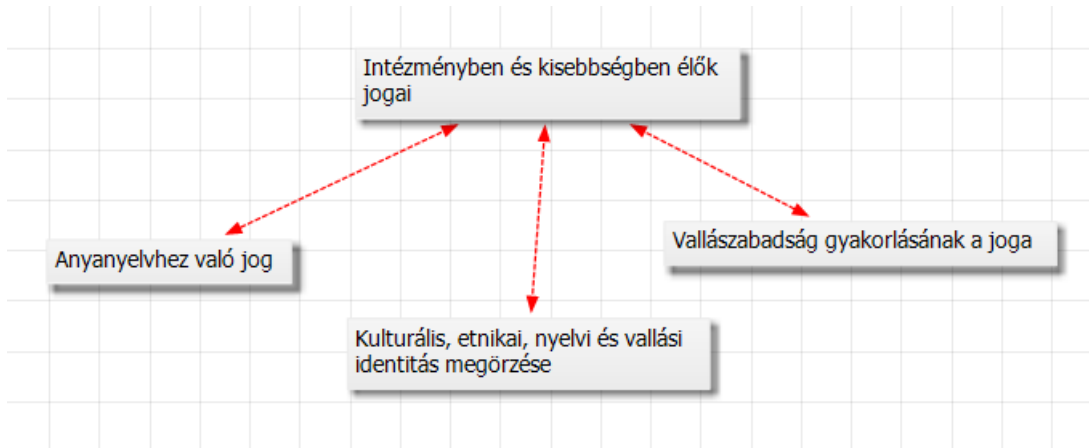
17. ábra: Általános irányelvek a gyermekvédelmi törvényben a gyermekek oktatására vonatkozóan



Saját szerkesztés

Az oktatási intézményekkel összefüggésben a gyermekvédelmi törvény nagyon részletesen kiterjed a *méltányos bánásmód*, ezen belül az erőszakos megnyilvánulásokkal szembeni jogvédelem kérdéskörére. A másik, részletesen kifejtett téma a tanulásban lemaradásokkal küzdő, sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) felzárkóztatása speciális programok révén, illetve a gazdasági okok miatti oktatási lemorzsolódások megelőzése szociális juttatások és szolgáltatások biztosításával. A III. fejezetben a törvény a családon kívüli nevelés tematikájára, a speciális nevelésbe vétel körülményeire tér ki: definiálja a célcsoportot, meghatározza a szülők jogait, az intézménybe kerülés módszertanát, körülményeit, tárgyalja a gondozás részleteit. A kisebbségi és speciális helyzetben élő tanulókra egyetlen olyan jogszabály vonatkozik, amely a nyelvi, kulturális, etnikai és vallási különbségek figyelembe vétel írja elő (6./i szakasz) Oktatással kapcsolatos irányelvek azonban nem szerepelnek ebben a részben sem.

18. ábra: Gyermekvédelmi intézményben élő kisebbségi gyermekek jogai a romániai gyermekvédelmi törvény alapján



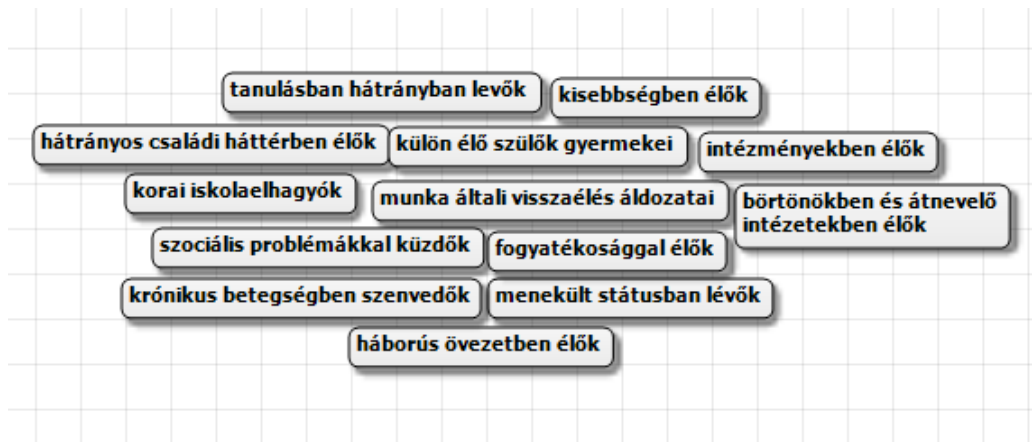
Saját szerkesztés

A IV.- VI. fejezetekben más speciális védelemre szoruló gyermekcsoportokra való utalásokat találtunk, majd a VII. fejezet a speciális védelmet biztosító intézmények hatáskörét taglalja. A VIII. rövid fejezet a gyermekvédelmi feladatokat ellátó magánintézményekkel kapcsolatos szabályozásokat tartalmazza, a IX. fejezet a különböző támogatási formákat, a X-XII. fejezet pedig egyéb utalásokat. Összességében a gyermekvédelmi törvény nem definiálta a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetet, az oktatással kapcsolatos utalások, előírások a minden gyerekre vonatkozó általános diskurzus részét képezik.

A romániai oktatási törvény I. fejezete általános szabályozásokat, alapelveket tartalmaz, amelyben a speciális esetek közül a *sajátos igényű tanulókat*, valamint a *nemzeti kisebbségben* élőket nevezi meg. Ugyancsak erre a két csoportra vonatkozóan később, a II. fejezet külön részt tartalmaz. A törvény a különböző oktatási szintek megszervezésére vonatkozó szabályokat taglalja, kezdve a bölcsődei és iskola előtti szintektől, egészen a felsőfokú oktatásig. A speciális esetek közül a tanulásban lemaradókra és a kisebbségben élő tanulókra vonatkozóan találunk egy-egy külön részt. A tanulásban lemaradókkal (speciális nevelési igényekkel rendelkezőkkel) összefüggésben részletes szabályozásokat fogalmaz meg, mind az oktatási rendszeren belüli, mind pedig a társadalmi felzárkóztatásukra való tekintettel (48.-60. számú cikkely). A társadalmi marginalitás esetére vonatkozóan azonban csak elszórtan találunk utalásokat: „az iskolából kimaradók”, „szociális támogatásokra és juttatásokra

szorulók”, „árvák”, „intézményben élők”, „romák”, „fogyatékossgal élők”, „faluról származók” jelennek meg a szövegben.

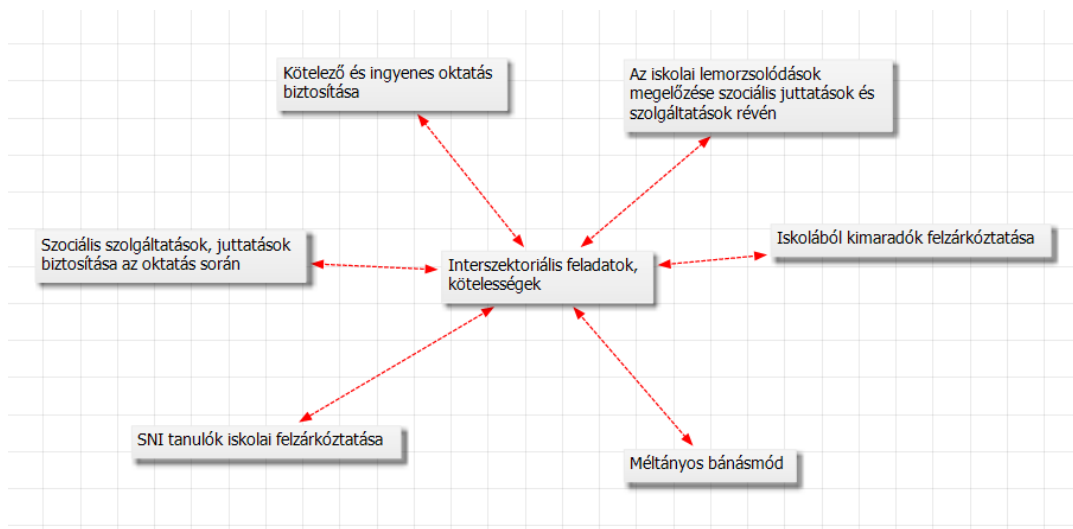
19. ábra: Kiemelt figyelmet igénylő tanulócsoprtok Romániában az oktatási törvény alapján



Saját szerkesztés

A nemzeti kisebbségben élők iskoláztatásával szintén egy külön rész vonatkozik a jogszabályban (45.- 47. számú cikkely). A törvény rögzíti az anyanyelven való tanulás jogát az oktatás bármely szintjén, megszervezésének körülményeit, feltételeit, támogatási formáit. A kisebbségi tanulók hátrányos vagy halmozottan hátrányos társadalmi helyzetére vonatkozóan azonban nem találtam utalásokat a szövegben. A gyermekvédelmi rendszerrel és szociális védelemmel kapcsolatosan az oktatási törvény az alábbi vonatkozásokban használja a „partnerség” kifejezést:

20. ábra: Az oktatás és a gyermekvédelem közös feladatai



Saját szerkesztés

A két romániai jogszabály elemzése során arra a következtetésre jutottam, hogy az oktatási rendszerben a sajátos nevelési igényű tanulóakra nézve (SNI) részletes oktatási és társadalmi inklúziós szabályozások vannak, viszont más hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulói csoportokra nem tér ki részletesen az oktatási törvény. Az intézményben élők egyetlen alkalommal említi: az *utazási támogatás* vonatkozásában. A gyermekvédelmi törvény részletesen definiálja a sajátos nevelési igényű tanulókat, mint speciális célcsoportot, viszont konkrétan az oktatásukra vonatkozóan nincsenek utalások.

Összességében megállapítottam, hogy a különböző hátrányokkal élők számára biztosítottak az egyéni alapjogok, valamint az alapszintű szociális támogatásokhoz és juttatásokhoz való hozzáférés. Ugyanakkor a két jogszabály nincs összhangban a célcsoportokra vonatkozó fogalomhasználat valamint a kompenzációs gyakorlatok tekintetében. Továbbá nem tisztázott a gyermekvédelmi és az oktatási rendszer viszonya sem.

A felsőoktatásra vonatkozó előírások szerves részét alkotják a *oktatási törvénynek* (Legea Educatiei Nationale), nem alkotnak külön egységet. A III. rész első fejezetében (Titlul III, Cap. I.) általános rendelkezéseket találunk, amelynek a 118. cikkelyének az első bekezdésében a felsőoktatás működési elveit fogalmazta meg. Ezek között szerepel a méltányosság elve – *principiul echitatii* (1/e), a szociális védelemmel, mint partnerrel való konzultálás elve – *principiul consultarii partenerilor sociali in luarea deciziilor* (1/k) illetve a hallgatót a középpontban állító nevelés elve – *principiul centrarii educatiei pe student* (1/l). Továbbá, a 2. bekezdés tiltja a bárminemű diszkriminációt életkor, nemzetiség, nem, társadalmi háttér, politikai, vallási vagy nemi irányultság miatt, kivételt képeznek azok az esetek, amelyeket a törvény igenlően megenged. A fogyatékossgal élők egyetlen esetben említi a törvény: a fizikailag akadályoztatott hallgatók jogosultak akadálymentesített közlekedési útvonalakra a felsőoktatási térben, illetve, hogy részt vehessenek bárminemű tevékenységekben normális körülmények között. A bárminemű hátrányos megkülönböztetés tilalma, illetve az egyenlő bánásmód követelménye még egy alkalommal előfordul a törvényben, a hallgatók nyilvántartásával összefüggésben (Sectiunea a 2-a, art. 202./a). A felsőoktatási intézmény részéről tilos bármely közvetlen vagy közvetett diszkrimináció. Ugyancsak ebben a részben a 204-es cikkely első bekezdésében banki kölcsön lehetőség biztosítását irányozza elő azoknak a hallgatóknak, akik alacsony

jövedelmű családi háttérrel rendelkeznek. A 205-ös cikkely 6. bekezdésében támogatott helyek biztosítását irányozza elő azoknak a hallgatóknak, akik társadalmilag marginális környezetből származnak. Ide sorolja a roma hallgatókat, a faluról érkezőket illetve a 10 000-nél kisebb lakosú városokból származókat. A XII. fejezetben, az egyetemi finanszírozással kapcsolatosan, a szociális ösztöndíjra való jogosultságról beszél a jogszabály azoknak a hallgatóknak, akik alacsony jövedelmű családi háttérrel rendelkeznek (223. cikkely/10). Ennek az összegét évente határozza meg az egyetem szenátusa, azzal a törvényes előírással, hogy minimálisan fedezze a hallgató étkezését és szállását. A felsőoktatási intézményekben a szociális ösztöndíjat félévente azok a hallgatók igényelhetik, akiknek a családjában az egy főre jutó havi nettó jövedelem nem haladja meg az országos minimálbér összegét. Speciális esetekben azok a hallgatók is igényelhetik ösztöndíjat, akiknél valaki elhalálozott a családban, gyermekvédelmi szakellátásban élnek, faluról származnak vagy egészségügyi alapon.

Curaj et al. (2015) azt hangsúlyozta, hogy Romániában a rendszer nem volt felkészülve a méltányosság érvényesítésére, ezért több csoport alul reprezentált maradt a felsőoktatásban.

A társadalmi méltányosság romániai felsőoktatási helyzetével Jamil et al. (2015) is foglalkozott. A jogszabályi háttérrel és annak gyakorlatával kapcsolatosan arra a megállapításra jutott, hogy noha a román kormánynak a 2013-2016-os időszakban oktatáspolitikai célkitűzése volt a társadalmi méltányosság biztosítása, nem dolgozott ki egy olyan stratégiát, amely a felsőoktatás szociális dimenzióját célozná meg. Nincs törvényes meghatározása annak, hogy melyik csoportok alulreprezentáltak a felsőoktatásban és a kompenzáció gyakorlatára sincs kidolgozva egy terv. Továbbá a magán felsőoktatási intézményeknek kevés támogatást biztosít (a hallgatókat utazási támogatásban és számítógép vásárláshoz nyújtott támogatásban részesíti), noha a hallgatók 35%-a tartozik ezekhez az intézményekhez.

A magán felsőoktatási intézmények állami támogatása különösen fontos lépés lenne az etnikai kisebbségben élő hallgatókkal kapcsolatos méltányosság szempontjából, tekintve, hogy az erdélyi-partiumi magyar egyetemi rendszer két intézménye – a Sapientia - EMTE és a Partiumi Keresztény Egyetem – magánjogi státussal rendelkeznek.

Az utazási támogatásokat ugyan előírja a jogszabály, de a gyakorlatban nem lépnek életbe, ezért a falun és a városban élő gyermekek és fiatalok között nagy az egyenlőtlenség. A különböző hátrányokkal élők alacsony számban jutnak el a

felsőoktatásba. Az elérhető adatok alapján Jamil et al. (2015) a következő alulreprezentált csoportokat azonosította: alacsony jövedelmű szülők gyermekei, faluról származó hallgatók, fogyatékossgal élők, roma/cigány származásúak, tanulás mellett munkát vállaló hallgatók. A legfontosabb hiányosság, hogy vagy nincs jogszabályi háttér, vagy ha létezik valamilyen előírás, akkor az a gyakorlatban nem működik²³. További hiányosságnak tekinti, hogy Romániában az 1990 óta eltelt időszakban nem dolgozták ki, hogy a felsőoktatási méltányosság elve mit tartalmaz, és hogyan kellene megvalósuljon a gyakorlatban (Jamil et al. 2015).

Magyarországon 2007 - től érvényben van az 'előnyben részesítési szabályozás', amely egységesítette a hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő és a kisgyermeküket gondozó hallgatók kompenzációs gyakorlatát a felvételi eljárás során (Kiss 2014). Napjainkban a felsőoktatást az érvényben lévő 2011. évi CCIV. törvény szabályozza, amely előírja a felsőoktatási intézmények szenátusának, hogy a hallgatók szociális ügyeinek az intézése végett állandó bizottságot hozzanak létre, amelybe maguk a hallgatók is delegálnak tagokat (legkevesebb huszonöt százaléka a bizottságnak hallgatókból áll). A jogszabály értelmében, a negyedik rész XI. fejezetében, amely a hallgatói jogviszony keletkezésére, a hallgatók jogosultságára és kötelezettségeire vonatkozik, a 41. paragrafus 1. bekezdésében a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő, a más nemzetiséghez tartozó hallgatói csoportok, a gyermeküket nevelők tekintetében az esélyegyenlőséget kettős értelemben biztosítja: a felvételi eljárás valamint a felsőoktatási tanulmányok során. Ugyanakkor, a 2. bekezdés kiemelte, hogy az oklevél megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények teljesítése alól a hallgatók nem mentesíthetők.

A felsőoktatási törvény úgy határozza meg a *hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgató* (jelentkező) fogalmát, hogy hivatkozik a Gyvt.-re: „hátrányos helyzetű (vagy halmozottan hátrányos helyzetű): az a beiratkozás (jelentkezés) időpontjában huszonötödik életévét be nem töltött személy, aki a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint hátrányos helyzetűnek (halmozottan hátrányos helyzetűnek) minősül”.²⁴ A *fogyatékossgal élőket* külön kategóriának tekinti a jogszabály: „fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több

²³ 2017 februártól az új kormány változtatott ezen. Növelte az egyetemi ösztöndíjak számát, összegét és lehetővé tette a hallgatók térítés mentes utazását is.

²⁴ Dokumentumok. 66. fejezet. Értelmező rendelkezések. 108. paragrafus. 9. és 10. bekezdés

fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”.²⁵

1993-2011 között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetet a köznevelési törvény szabályozta, majd 2011-től átkerült a gyermekvédelmi szektor hatáskörébe. A gyermekvédelmi törvény (Gyvt.) ugyanakkor a fogyatékosággal élő gyermekek/ fiatal felnőttek fokozott védelmére, esélyegyenlőségére és társadalmi befogadására vonatkozó előírásokat is tartalmaz.

11. táblázat: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók a magyarországi gyermekvédelmi és oktatási jogszabályok tükrében 1993-tól kezdődően

	Hátrányos helyzetű tanuló/hallgató	Halmozottan hátrányos helyzetű tanuló/hallgató	Törvényi megjelenés
1993-2013	- akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett VAGY - aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak	- a hátrányos helyzet mellett még érvényesül az alábbi szempontok <i>egyike</i> - a törvényes felügyeletet ellátó szülő <i>alacsony iskolai végzettségű</i> (legfeljebb 8. osztályt fejezett be) VAGY - <i>tartós nevelésbe vett</i>	- 1993. évi LXXIX számú Nemzeti köznevelési törvény (Nkt.) 121. paragrafusa - 2011-től átkerülnek a fogalmak az 1997. évi XXXI: évi gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatást szabályozó törvénybe (Gyvt.)
2013-tól	- akinél rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultsága esetén a körülményeire érvényes az alábbi feltételek <i>egyike</i> : - egyik vagy mindkét szülő/ nevelő legfeljebb <i>alacsony iskolai végzettséggel</i> rendelkezik VAGY - a szülő/gyám <i>alacsonyan foglalkoztatott személy</i>	- akinél rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultsága esetén a körülményeire érvényes a hátrányos helyzet feltételei közül legalább <i>kettő</i> VAGY - <i>nevelésbe vett gyermek</i> VAGY - <i>utógondozói ellátásban</i> részesülő, tanuló/hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt	- az 1997. évi XXXI gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatást szabályozó törvény (Gyvt.) alapján

²⁵ Felsőoktatási törvény. 66. fejezet. Értelmező rendelkezések. 108. paragrafus 6. bekezdés

<p>VAGY</p> <p>- a szülő/gyám <i>álláskeresőként</i> nyilvántartott személy</p> <p>VAGY</p> <p>-<i>szegregátumnak</i> nyilvánított lakókörnyezetben lakik</p> <p>VAGY</p> <p>- <i>nem megfelelő lakáskörülmények</i></p>		
--	--	--

Saját szerkesztés

Forrás: V.Gönczi (2015).

A továbbiakban azt is megvizsgáltam, hogy a magyarországi felsőoktatást szabályozó jogrendszer milyen kompenzációs gyakorlatokat fogantatosított a speciális hallgatói csoportokkal kapcsolatban. A felsőoktatási jogszabály kompenzációs gyakorlata kettős célt követ:

- a felvételi eljárás során a speciális hallgatói kategóriákat többletponttal támogatja, ösztöndíjas helyeket biztosít a számukra, illetve az eljárási díj alól mentesíti őket
- szociális alapú támogatásokat irányoz elő ösztöndíjak, és más térítések, juttatások formájában a tanulmányi időszakra

A jogszabály szerint ez a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy a felvételi eljárás során a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók, amennyiben rendelkeznek a jegyző, a gyámhatóság által kibocsátott igazolással, mentesülnek a felvételi eljárás alapdíjának a kifizetése alól (50 vagy 100%-ban), illetve többletpontot is kapnak. A fogyatékossgal élők nem mentesülnek az eljárási díj kifizetése alól, ugyanakkor többletpontban részesülnek, amennyiben rendelkeznek megfelelő egészségügyi szakértői igazolással.

A jogszabály a hátrányos helyzetűek esetében az anyagi deprivációjukat veszi figyelembe, míg a fogyatékossgal élőket a fiziológiai-biológiai hátrányaik miatt előnyben részesíti. Az anyagi deprivációt az 1997. évi XXXI gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatást szabályozó törvény (Gyvt.) alapján állapítják meg az oktatási szektoron kívül, figyelembe véve a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatottságát,

lakókörnyezetét, lakáskörülményeit. A gyermekvédelmi gondoskodásban vagy utógondozásban élőket a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába sorolja a törvény.

A fogyatékossgal élők a jogszabály követelménye alapján a fogyatékossgukat kell igazolják egészségügyi szakértői vélemény igénybevételével, ahhoz, hogy előnyben részesített kategóriába sorolhatók lehessenek. Velük kapcsolatosan törvényi előírás, hogy tanulmányaik során biztosítani kell a fogyatékossgához igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részükre ahhoz, hogy teljesíteni tudják a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeiket.²⁶ Ugyanakkor, akárcsak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek, az egységes tanulmányi követelmények teljesítése alól nem mentesíthetők.

A *roma hallgató* fogalmát a jogszabály nem definiálja, ez a hallgatói kategória nem szerepel az előnyben részesítettek célcsoportjai között. Egy roma hallgató abban az esetben részesül kompenzációs támogatásban, ha hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, fogyatékossgal élő vagy kisgyereket nevel. A *roma* fogalom egyetlen összefüggésben jelenik meg a jogszabályban, a roma szakkollégiumokkal összefüggésben.

A *nemzetiségi hallgatók* a jogszabály értelmében részben vagy teljesen anyanyelvükön folytathatják felsőoktatási tanulmányaikat, továbbá a jogszabály tartalmaz olyan speciális rendelkezéseket is, amelyek a nemzetiségi pedagógusképzést támogatják Magyarországon.

A jogszabály rögzíti, hogy a *külföldi hallgatók*, a szabad mozgás értelmében, jogosultak Magyarország felsőoktatási intézményeiben tanulmányokat folytatni, állami ösztöndíjat megpályázni. A nemzetközi megállapodások értelmében ők is hasonló elbírálásban részesülnek, mint a magyarországi hallgatók. Ugyanakkor a jogszabály előnyben részesíti a magyar állampolgárságú, külföldi hallgatókat. A kisgyermeküket nevelő hallgatók szintén az előnyben részesítettek csoportjába tartoznak. A jogszabály alapján többletpontban részesülnek a felvételi eljárás során, valamint szociális támogatásban részesülhetnek egyetemi éveik alatt.

Varga (2015) a következő kiemelt figyelmet igénylő csoportokat azonosította: a fogyatékossgal élő, a magyarországi hátrányos helyzetű és a kulturális kisebbséghez tartozó valamint a más kultúrából és más nyelvet beszélő külföldi hallgatókat.

²⁶ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. XIII. fejezet. A tanulmányi kötelezettségek teljesítése. 29. rész. 49. paragrafus. 8. bekezdés

A magyarországi felsőoktatás kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos jogszabály szerinti jellemzőit Szemerszki (2016) összesítette, aki célcsoportokra lebontva összegezte a különböző anyagi és nem anyagi támogatásokat három dimenzió mentén: a hozzáférés, a tanulmányi idő alatti és a munkaerőpiacra való kilépés tekintetében. A következő célcsoportok mentén végezte az elemzést: (halmozottan) hátrányos helyzetűek, romák, fogyatékkal élők, határon túli magyar nemzetiségűek és kisgyereket nevelő hallgatói csoportok (12. táblázat).

Tanulmányában kitért a Magyar Kormány által támogatott közoktatási ösztöndíjprogramokra is (Arany János tehetséggondozó programra, az Útravaló – Macika ösztöndíjprogram Út az érettségihez alprogramra) is, amelyek nagymértékben segítettek a hátrányos, halmozottan hátrányos, roma származású tanulókat, hogy eljussanak a felsőoktatásba.

12. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportokkal kapcsolatos szabályozások, támogatások Magyarországon

Célcsoport	Belépés, hozzáférés		Bent maradás		Sikeres végzés, munkaerőpiaci kilépés	
	Pénzbeli támogatás	Nem pénzbeli támogatás	Pénzbeli támogatás	Nem pénzbeli támogatás	Pénzbeli támogatás	Nem pénzbeli támogatás
(halmozottan) hátrányos helyzetűek	+ösztöndíj	+többletpont -egyébb támogatás	+szociális támogatás +ösztöndíj	+szabályozás +egyébb támogatás	-	-
roma	+ösztöndíj	+egyébb támogatás	+ösztöndíj	+egyébb támogatás	-	-
fogyatékossgal élő	-	+többletpont	+szociális támogatás +ösztöndíj		+ösztöndíj	+szabályozás
határon túli magyar	+ösztöndíj	+egyébb támogatás	+ösztöndíj	-	-	+szabályozás
kisgyermeket nevelő	-	+többletpont	+szociális támogatás	-	-	+szabályozás

Forrás: Szemerszki (2016:85)

A két országban a kompenzáció okát elemezve, ennek több dimenziója tárult fel (13. táblázat) és arra a következtetésre jutottam, hogy sok szempontból azonosak a hallgatók problémái a határ két oldalán.

- szülői háttér miatti kompenzációk (a szülő alacsony iskolai végzettsége, jövedelme, foglalkoztatottságának a hiánya, a családi háttér hiánya, a szülők betegsége, halála)
- lakóhely vagy lakáskörülmények miatti kompenzációk (szegregátumból, faluról, kisvárosból érkezők, rossz lakáskörülmények)
- fiziológiai-biológiai okok miatti kompenzációk
- nemzetiségi hovatartozás miatti kompenzációk (romák, kisebbségben élők, határon túl élők, külföldiek)
- gyermekgondozás miatti kompenzációk.

13. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók Magyarországon és Romániában, az oktatási jogszabályok értelmében

	RO	HU
Kiemelt figyelmet igénylő csoportok a jogszabályok tükrében	<ul style="list-style-type: none"> - alacsony jövedelmű családból származók - lakóhely miatt marginális csoportok - gyermekvédelmi intézményekben nevelkedők - fogyatékossgal élők - kisebbségben élők - romák - külföldi és külföldön élő román nemzetiségű hallgatók 	<ul style="list-style-type: none"> - hátrányos helyzetűek - halmozottan hátrányos helyzetűek - fogyatékossgal élők - nemzetiségi hallgatók - külföldi és határon túli magyar nemzetiségű hallgatók - kisgyermeküket nevelő hallgatók

Saját szerkesztés

Összegezve a két ország jogszabály szerinti jellemzőit, megállapítottam, hogy a fogalomhasználatuk különbözik. A romániai jogszabály nem határozta meg a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű vagy más támogatásra szoruló csoportkategóriákat, a szövegkörnyezetben használt fogalmak alapján lehetett azonosítani, hogy kiket tekint kiemelt figyelmet igénylő hallgatóknak és melyek a velük kapcsolatos támogatási előírások. Ezzel párhuzamosan, a magyarországi jogszabállyal kapcsolatosan 1993-tól kimutatható egy fejlődési irány napjainkig és pontosan leírja a használt fogalmakat

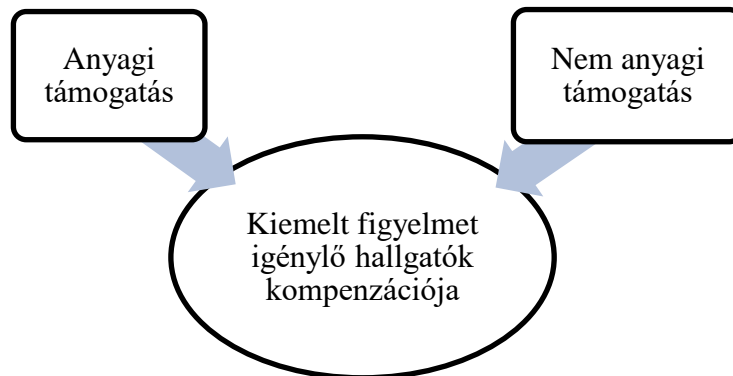
valamint azok paramétereit. Letisztult fogalomhasználat, több irányba terjedő kompenzációs gyakorlat jellemzi (V. Gönczi 2015, Szemerszki 2016).

Romániában a szociális ösztöndíjrendszer a család anyagi helyzete vagy egészségügyi okok alapján támogatja a hallgatót, ezzel szemben Magyarországon a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet megállapítása során sokkal átfogóbb kritériumrendszert használtak, figyelembe véve a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatottsági szintjét, lakáskörülményeit, továbbá együttműködés van a gyermekvédelmi rendszerrel is. Ugyanakkor a magyarországi kritériumrendszer eltér az Európai Felsőoktatási Térség által 'alacsony iskolai végzettség' – nek tekintett határtól. Az EUROSTUDENT V. 2012 - 2015 kutatások alapján alacsony iskolai végzettségű az a szülő, akinek nincs érettségi diplomája, míg Magyarországon ezt a határt alacsonyabbra, az alapfokú képzettség szintjére helyezte a jogszabály.

További problémaként Szemerszki (2016) az országos monitorizálás, nyomon követési gyakorlat hiányára mutatott rá Magyarországon, de hasonló a helyzet Romániában is. Ez hasonlóná teszi a felsőoktatási expanziót a fizikában leírt, rendkívüli nagy gravitációs erőterrel bíró fekete lyukhoz, amely a közeli csillagokból anyagot szív ugyan el, de utána semmilyen információt nem tudunk róla (Übelacker 2007). A kiemelt figyelmet igénylő csoportokhoz tartozó hallgatók bekerülnek ugyan a felsőoktatásba, de a megfelelő támogatási formák és a követés hiánya miatt nem jutnak el a diplomaszerezésig, hanem időközben megrekednek vagy lemorzsolódnak, anélkül, hogy bármilyen információ maradna velük kapcsolatosan, amely lehetővé tenné azonosítani a lemorzsolódás valódi okait.

A méltányossággal kapcsolatos romániai és magyarországi felsőoktatási jogi szabályozások összehasonlító elemzése nyomán megfogalmaztam azt a következtetést is, hogy noha különbözik a szemléletük, de hasonlóak a *problémák* a határ két oldalán, amelyek miatt a hallgatók támogatásra szorulnak. Országhatárokat átlépve különbözik a fogalomhasználat és a kompenzációs koncepció, viszont mindkét országban anyagi és nem anyagi támogatásokról rendelkeznek a hallgatók hátrányainak a kompenzálása érdekében.

21. ábra: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatókkal kapcsolatos makrotársadalmi méltányosság a jogszabályok értelmében



Ez a következtetés átvezet a disszertáció empirikus vizsgálatába. A jogi keret elemzésének következtetéseiből valamint a kapcsolati hátrány problematikájából kiindulva az empirikus elemzés során a hallgatói befogadó attitűdöket három dimenzió mentén fogom vizsgálni: az anyagi, a nem anyagi és a kapcsolati dimenziók mentén, ez utóbbinak figyelembe véve az intenzitását is. A felsőoktatási méltányosság összefügg az esélyegyenlőséggel és a kompenzációs tevékenységekkel, ennek okán feltérképezem a hallgatók véleményeit, megvizsgálom elégedettségüket a hallgatói társadalom segítőkészsége és az egyenlő bánásmód tekintetében, majd célcsoport-orientáltan elemezni fogom attitűdjeiket a különböző támogatási formák elfogadása és a kapcsolatvállalási hajlandóságuk terén.

6. A kutatás módszertana

6.1. Kutatási stratégia

Halmazottan hátrányos helyzetű, többnyire gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok körében végzett korábbi kutatásaim (Berei 2014a, 2014b) során társadalmi, gazdasági, családi hátrányokat vizsgáltam. Kutatási eredményeim megerősítettek abban a gyakorlati tapasztalataim alapján leszűrt következtetésemben, hogy a 'szociális diagnosztizálás' fontos lépés, amelynek szükségszerűen meg kell előznie a társadalmi beavatkozás különböző döntéseit. Kvalitatív kutatásaim során arra is felfigyeltem, hogy az oktatási intézmények pozitív légköre és a pedagógusok befogadó attitűdje mellett ezeknek a halmazottan hátrányos helyzetű fiataloknak az iskolai tanulmányokhoz való viszonyát, döntéseiket befolyásolta a kortársakkal való kapcsolat alakulása is.

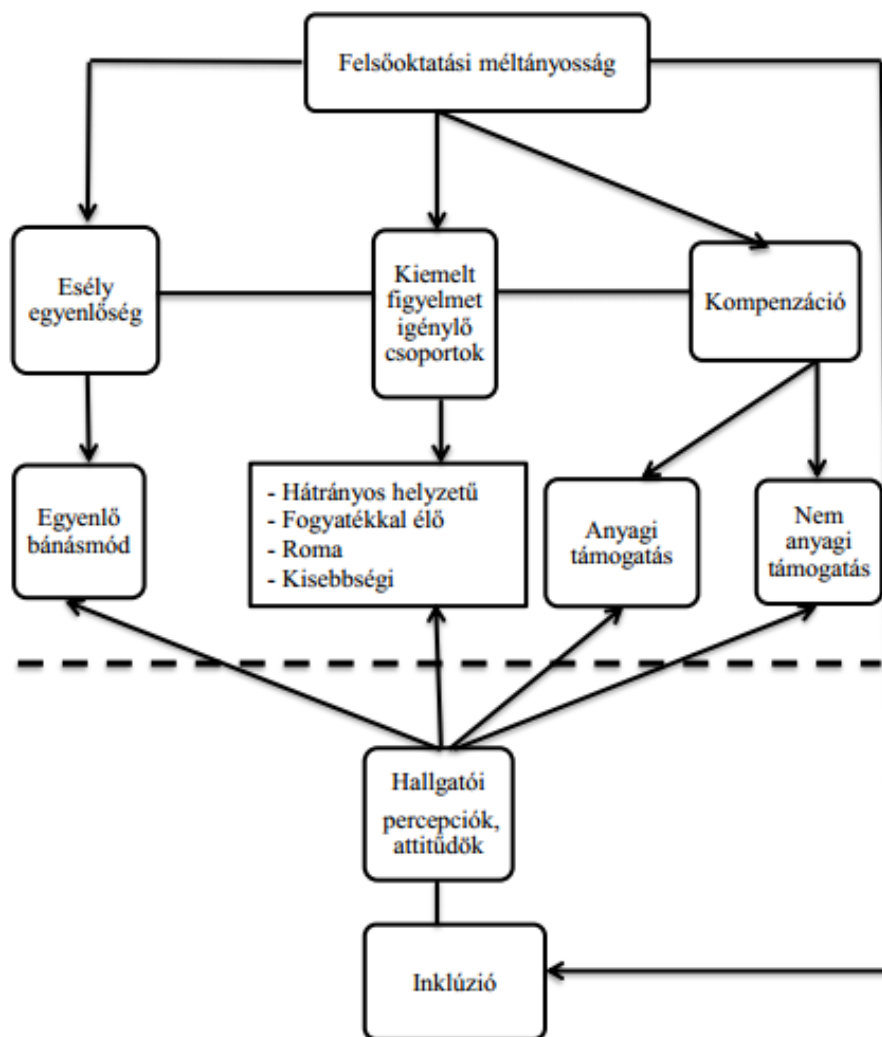
A szakirodalom tanulmányozása során azonosítottam és igyekeztem minden lényeges vonatkozásában megérteni a 'kapcsolati hátrány' vagy 'depriváció' jelenségét, amely az interperszonális kapcsolatok hiányát jelenti és több dimenzió mentén alakulhat ki (Farkas 2002 a, b). A családi-, baráti-, iskolai- kapcsolatok hiánya nagymértékben érinti a gyermekvédelemben nevelkedőket, hiszen gyermekotthonba vagy nevelőszülőkhöz kerülve, elszakadnak vérszerinti családjuktól, megszokott környezetüktől, ezért számukra hatványozottabb mértékben fontos a környezet befogadása, támogatása. Ugyanakkor a gyermek- és ifjúságléti kutatások (UNICEF Magyar Bizottság 2014, Nagy 2013, Makay 2013, Bradshaw et al. 2013) világossá tették számomra, hogy ez nem olyan probléma, amely a gyermekvédelemben nevelkedők csoportját érinti csupán, hanem szélesebb társadalmi jellege van, térségünkben nagymértékben érinti a fiatal korosztály egészét.

Ezekből a kutatási tapasztalatokból kiindulva kezdett foglalkoztatni a méltányosság kérdésköre, ezen belül az inkluzív szemlélet. Meijer et al. (2003) az inklúzió feltételei között sarokpontnak tekintette a befogadó tanári nézeteket, attitűdöket, Dupcsik (2012) hangsúlyozta a kiemelt figyelmet igénylő tanulói csoportok integrációja szempontjából az új tanári és tanítói attitűdök fontosságát, amelyek viszont nem alakulnak ki egyik napról a másikra. A pedagógusképzésnek kiemelkedően fontos

szerepe van a megfelelő nézetek, attitűdök kialakításában, hiszen a hallgatók formálódás alatt vannak és az oktatási méltányosság a befogadó attitűdökre épülhet csupán (Falus 2004, Sliwka 2010, Cruz et al. 2014).

Vizsgálatomban Unterhalter (2009) az előbbieken már ismertetett kapcsolati megközelítést használtam, ütköztetve az oktatáspolitikát szabályozó (makro) támogató rendszert a hallgatók percepcióival, attitűdjeivel (mikrokörnyezet), a következő modell alapján (22. ábra):

22. ábra: A felsőoktatási méltányosság makro- és mikroértelmezéseinek összekapcsolása



Ezt a megközelítést az indokolta elsősorban, hogy a felsőoktatásban bekövetkezett demokratizálódási folyamat eredményeként napjainkban felülíródott az a korábban általános vélekedés, hogy az oktatáspolitikai kormányzati tevékenység lenne csupán, mivel az 1960-as diáklázadások, az 1990-es évek változásai azt bizonyították,

hogy a diákok, a hallgatók fontos szerepet töltenek be a különböző társadalmi változások idején és nemcsak passzív elszenvedői, hanem aktív résztvevői, formálói is az oktatáspolitikai világának (Kozma 2009). Éppen ezért Unterhalter (2009) kapcsolati perspektívájából kiindulva a 'fenti' szociálpolitikai környezettel összefüggő makro társadalmi méltányosság tényezőinek feltárása mellett fontosnak tekintetem, hogy empirikus vizsgálatom nyomán a kiemelt figyelmet igénylő hallgatók iránti hallgatói attitűdök feltérképezése révén pontosabb képet nyerjek a 'lenti', kortárskapcsolati méltányosság érvényesüléséről. Kozma (2009) aktorcentrikus oktatáspolitikai szemléletéhez igazodva, az 'inklúziós játszma' főszereplőire, a hallgatók viszonyulásmódjaira koncentráltam.

A méltányosság koncepciója Unterhalter (2009) modellje szerint az egyéni sokszínűséggel, szabadsággal, individualizmussal kapcsolódik össze, ezzel szemben vannak olyan nézetek is, amelyek az elemi közösségek szerepét hangsúlyozzák a kirekesztések, a hátrányok csökkentése, az oktatási hatékonyság növelése érdekében. A tanulók közösségekben szocializálódva tanulnak, s ezeknek a közösségeknek a norma- és értékrendszere, mint a nevelési-oktatási folyamatok kontextusa óriási befolyással bírnak az egyén teljesítményére (Pusztai 2004). A vizsgálat során a hallgatókra a kortársközösség és a környezet részeként tekintek.

Kutatási stratégiám megalapozásában fontos támpontokat nyújtott Pusztai és Szabó (2014) vizsgálata, amelynek során a felsőoktatási hallgatók fogyatékkal élő társaikkal kapcsolatos attitűdjeit három dimenzió mentén elemezték: a hallgatók nem anyagi, anyagi- és kapcsolati preferenciáit vizsgálták, feltételezve, hogy a befogadó attitűdöknek egyéni és társadalmi magyarázatai vannak. A két kutató arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók viszonyulása nem homogén karakterű – a különböző célcsoportok tekintetében más társadalmi közelségben és támogatásban gondolkodnak és a vallásos közösséghez való tartozás szignifikánsan erősíti a hallgatók pozitív hozzáállását fogyatékkal élő társaikhoz. A fent említett vizsgálat elsősorban a fogyatékkal élők iránti viszonyulásra fókuszált, ennek kiegészítése érdekében ezért szükségesnek láttam más, a felsőoktatási jogszabályok fókuszában kiemelt figyelemmel kísért csoportokra – a hátrányos helyzetűekre, a kisebbségben élőkre és a romákra is kiterjeszteni az elemzést.

A felsőoktatási hallgatók körében végzett vizsgálatom újszerűnek számít abban a vonatkozásban is, hogy *multidiszciplináris megközelítést* alkalmaztam: használtam a nevelés- és oktatáskutatás, oktatáspolitikai, oktatás statisztika, a szociológia,

szociálpszichológia valamint a gyermek- és ifjúságkutatások eredményeit egyaránt. A kutatás hozzáadott értékéhez tartozik annak hozadéka is, hogy korábban halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok körében tevékenykedtem több mint egy évtizedet. Ebben az időszakban, valamint a velük kapcsolatos későbbi kvalitatív kutatásaim (Berei 2012a, Berei 2014a, Berei 2014b) során megfigyeltem, hogy az inkluzív környezet létrehozásában az egyik fontos szerep a kortársakra hárul.

6.2. Kutatási kérdések

Kvantitatív jellegű vizsgálatom során három, a kutatás különálló szakaszaihoz kötődő tematikus kérdéscsoportra kerestem a választ. Először azt vizsgáltam, hogy a felsőoktatási hallgatóknak milyen a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos inkluzív attitűdje, milyen társadalmi távolságot vállalnának velük? A felsőoktatási jogszabályok méltányossággal kapcsolatos előírásaihoz hogyan viszonyulnak? Mi a véleményük a kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportokkal kapcsolatos méltányosságról? A befogadó vagy inkább a kirekesztő attitűdök a dominánsak? Milyen 'mintázatokba' sorolhatók a hallgatói attitűdök? Miben áll ezek fontossága?

A kutatás második szakaszában azt igyekeztem feltárni, hogy milyen egyéni, társadalmi, demográfiai jellemzői vannak az inkluzív szemléletnek a hallgatói közösségen belül? Milyen tényezők hatnak a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaikhoz való viszonyára? Hogyan befolyásolja a hallgatók szervezeti beágyazottsága a felsőoktatási kirekesztést?

Az empirikus kutatás utolsó részében a pedagógushallgatók csoportjára fókuszáltam, arra keresve a választ, hogy mi jellemzi a pedagógushallgatók kiemelt figyelmet igénylő csoportok tagjaival kapcsolatos szemléletét? Vannak-e különbségek a pedagógusképzésben résztvevők és nem résztvevők befogadó attitűdjei, méltányossággal kapcsolatos preferenciái között? Ez befolyásolja-e a munkavállalásukkal kapcsolatos jövőterveiket? Van-e pályaszocializációs következménye annak, hogy a pedagógusjelöltek befogató/elutasító attitűddel viszonyulnak különböző háttérű hallgatótársaikhoz?

6.3. Előzetes munkahipotézisek

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében a következőket feltételeztem:

1. Pusztai és Szabó (2014) következtetései szerint a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaikkal kapcsolatos attitűdjei nem homogén jellegűek, a hallgatók környezetében egyszerre vannak jelen a befogadó és a kirekesztő attitűdök (Skrabski és Kopp 2009), vannak preferált és kevésbé preferált kiemelt figyelmet igénylő csoportok a határ mindkét oldalán.
2. Szociálpszichológiai alapgondolatokból (Szabó 2001) kiindulva, amelynek értelmében az attitűdöknek fontos megvizsgálni az intenzitását és struktúráját, azt is feltételeztem, hogy a hallgatói attitűdök mentén jól meghatározható struktúra tárul fel, amely a különböző kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportok iránti kortárs hallgatói viszonyulásmódok differenciált jellegét tükrözi.
3. Azokra a hallgatókra, akik elkötelezettek valamely jótékonyági, civil vagy egyházi csoportban, közösségben, szervezetben, nagyobb mértékben jellemző a befogadó attitűd, mint azokra, akik nem. A hallgatók közösségi kötődései csökkentik a felsőoktatási kirekesztést (Coleman 1988).
4. A pedagógusjelöltek iskolapreferenciáit vizsgálva Bocsi és Rákó (2015) arra a megállapításra jutottak, hogy a hallgatók jövőtervei nem tekinthetők homogénnek, a különböző típusú iskolák preferálása nagymértékben megosztja a hallgatói populációt. Ebből kiindulva feltételeztem, hogy azoknak a pedagógushallgatóknak, akiket a befogadó attitűdök jellemeznek felsőoktatási tanulmányaik során, inkább szerepel jövőtervei között a speciális iskolákban való munkavállalás szándéka, mint azokéban, akikre nem jellemző a befogadó szemlélet.

6.4. Kutatási módszerek

Disszertációmban kvantitatív kutatási módszert használtam. A kvantitatív jellegű nemzetközi adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2012-ben és a 2014-15-ös tanévben, a HERD (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross – border Area

HURO/0901/253/2.2.2.), a SZAKTÁRNET (TÁMOP – 4.1.2.B.2-13/1-2013-0009 Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-Alföld régióban) valamint a IESA (Institutional Effects on Students' Academic Achievement, Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata RH/885/2013) projektek keretében. A kutatás kiterjedt több országra, az elemzés során a romániai és a magyarországi almintákat használtam mindkét adatbázisból.

A kvantitatív összehasonlító vizsgálatot két különböző adatbázison végeztem tehát, ugyanakkor fontos kihangsúlyoznom, hogy keresztmetszeti vizsgálatokról van szó és nem a nézetek, attitűdök változásának, fejlődésének nyomon követéséről, mint Inglehart (1997) esetében. A kapcsolati dimenzióra fókuszálva, Szabó (2001) alapján megvizsgáltam a hallgatói attitűdök intenzitását is – a csoporttársi, a lakótársi és a párkapcsolati dimenziók mentén. A társadalmi távolságok mérésének a módszerével két alapsokaságon elemeztem a befogadó attitűdök természetét. A felsőoktatás szempontjából leglényegesebb viszonyt, a csoporttársi kapcsolatot kiemelve, megalkottam a hallgatói attitűdök struktúráját, majd kétváltozós elemzéssel ellenőriztem az egyéni és a társadalmi tényezők hatását. Ezen a ponton a hallgatók szervezeti beágyazottságának a vizsgálata fontos részét képezi az empirikus elemzésnek. Az eredményeket alátámasztja és a kutatás fontosságát kiemeli a pedagógushallgatói almintán végzett vizsgálat.

A kérdőíveket a következő intézményekben töltötték ki a hallgatók kérdezőbiztos jelenlétében:

14. táblázat: A kutatásba bevont intézmények köre az adatfelvétel éve és országa függvényében

	Felsőoktatási intézmények	HERD 2012	IESA 2014-2015
RO	Nagyváradai Egyetem	714 fő	15
	Partiumi Keresztény Egyetem	407 fő	40
	Nagyváradai Emanuel Egyetem	136 fő	-
	Babes – Bolyai Tudományegyetem	66 fő	138
	Erdélyi Magyar Tudományegyetem	-	126
HU	Debreceni Egyetem	1118 fő	1061

	Debreceni Református Hittudományi Egyetem	25 fő	22
	Nyíregyházi Főiskola	152 fő	134
	Összesen	2618	1536

A HERD 2012-es felmérést három országban – Magyarország, Románia és Ukrajna határterületének felsőoktatási intézményeiben végezték, összesen 2728 hallgató megkérdezésével. A mintavételben a rétegzett és a többlépcsős csoportos technikát alkalmazták: karonként rétegezték az alapsokaságot majd súlyozták az adatokat. A mintába nappali tagozatos, többnyire alapképzésben tanuló hallgatók kerültek, ugyanakkor alacsonyabb létszámban mesterképzésben részt vevők is. A romániai mintavétel során kvótákat képeztek, amelyből kifolyólag a minta karok, képzési ciklusok és a finanszírozás szerint arányos, súlyozás nem történt (Pusztai és Szabó 2014, Kovács 2015). Az általam használt hallgatói alapsokaság 2618 fő volt, amelybe romániai és magyarországi hallgatók egyaránt tartoznak. A romániai hallgatók többsége Nagyvárad (Bihar megye) három felsőoktatási intézményéhez tartozott - a Partiumi Keresztény Egyetemen, az Emanuel Egyetemen és az Állami Egyetemen tanultak, kevés számú, mindössze 66 fő tartozott a kolozsvári székhelyű Babes – Bolyai Tudományegyetemhez. A magyarországi hallgatók többsége a Debreceni Egyetemhez tartozott, továbbá alacsony létszámban a Nyíregyházi Főiskola és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem hallgatója volt (14. táblázat).

A IESA 2014 – 2015-ös kutatásban összesen 2017 hallgatót mértünk fel Magyarországon, Romániában, Kárpátalján, Szlovákiában és Szerbiában, a szlovákiai adatfelvételben magam is közreműködtem egy tanulmányút során. A mintavétel alapkonceptiója az volt, hogy összehasonlíthatóvá váljanak a felsőoktatásba belépő, kezdő évfolyamok a kilépés előtt álló csoportokkal. A mintavételi keret a felsőoktatási intézmények adatszolgáltatásán alapult. Hasonló mintavételi logikával történt a pedagógusjelöltek lekérdezése is, amely az adatbázis része (Pusztai et al. 2016). Az általam elemzett alapsokaság 1536 hallgatóra terjedt ki a román – magyar határ menti régió felsőoktatási intézményeiben.

A romániai létszám 319 fő volt, akik többnyire a Babes – Bolyai Tudományegyetem szatmárnémeti és székelyudvarhelyi kihelyezett karának a hallgatói voltak valamint a Sapientia - Erdélyi Magyar Tudományegyetem hallgatói. Ennek az adatfelvételnek a során a nagyváradi hallgatók alacsony létszámban vettek részt (40

hallgató a Partiumi Keresztény Egyetemről és 15 hallgató az Állami Egyetemről). A magyarországi hallgatói mintában, hasonlóan a 2012-es adatfelvételhez, a többség a Debreceni Egyetemhez tartozott (1061 fő), ugyanakkor 134 fő a Nyíregyházi Egyetemen tanult és 22 fő a Debreceni Református Hittudományi Egyetem hallgatója volt (14. táblázat). A pedagógusjelöltek csoportja 557 hallgatóból állt 2012-ben és 297 hallgatóból a 2014 – 2015-ös adatfelvétel során.

A vizsgálatom körébe bekerült hallgatók demográfiai, társadalmi és felsőoktatási jellemzőit a 15. táblázatba foglaltam össze. Míg 2012-ben a mintába bekerült romániai hallgatók vegyes nemzetiségűek voltak, addig 2014-15-ben többnyire magyar nemzetiségű hallgatókból állt össze a romániai kutatási minta. A hallgatók átlagéletkora 2012-ben 22 év volt az alapképzésben és 26,5 év a mesterképzésben, a 2014-2015-ös adatfelvétel során ehhez hasonló adatokat találtunk, kivételt jelent a mesterképzés, amelyen az átlagkorhatár lecsökkent 25 évre.

15. táblázat: A hallgatók demográfiai, társadalmi és felsőoktatási jellemzői (%) (fő)

		HERD 2012	IESA 2014 - 2015
Nem	Férfi	34,6	27,2
	Nő	65,4	72,8
	Összesen	100 (N=2558)	100(N=1483)
Lakóhely típusa 14 éves korig	Tanya	0,2	0,3
	Kis település (község, falu)	30,6	31,4
	Kisebb város	24,4	38,7
	Nagyobb város	11,5	n.a. ²⁷
	Megyeszékhely	32	28,3
	Főváros	1,2	1,2
	Összesen	100 (N=2517)	100(N=1482)
Lakóhely ország 14 éves korig	Románia	n.a.	22,2
	Magyarország	n.a.	76
	Más ország	n.a.	1,8
	Összesen	n.a.	100(N=1497)

²⁷ Nincs adat

Apa legmagasabb iskolai végzettsége	Kevesebb, mint 8 vagy 9 osztály	5,2	5,6
	Szakiskola vagy szakközépiskola érettségi nélkül	27,2	31,2
	Érettségi diploma (esetleg technikum is)	43,3	40,7
	Felsőfokú diploma	24,3	22,5
	Összesen	100 (N=2474)	100(N=1448)
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	Kevesebb, mint 8 vagy 9 osztály	7,1	5,4
	Szakiskola vagy szakközépiskola (érettségi nélkül)	17,6	18,9
	Érettségi diploma (esetleg technikum is)	45,1	45,4
	Felsőfokú diploma	30,3	30,3
	Összesen	100 (N=2499)	100(N=1459)
A család anyagi helyzete más családokhoz viszonyítva²⁸	Átlag alatti	15,5	24,2
	Átlagos	62,9	63,6
	Átlag feletti	21,6	12,2
	Összesen	100 (N=2498)	100(N=1372)
Átlagéletkor képzési szintenként	BA/BSc	22	22
	MA/MSc	26,5	25
	Osztatlan	n.a.	22
	Összesen	24,2 (N=2610)	22 (N=1507)
Családi állapot	Házasság	4,7	2,5
	Hajadon/nőtlen	88,6	86,2

²⁸ Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országodban élő átlagos családokhoz képest?

1 – legszegényebb, 10 - leggazdagabb

	Elvált	0,6	n.a.
	Egyéb	6	11,3
	Összesen	100 (N=2426)	100(N=1415)
Milyen nemzetiségűnek vallod magad elsősorban?	Magyar	64	97,6
	Román	29	1,2
	Roma/cigány	0,2	n.a.
	Más	6,8	1,2
	Összesen	100 (N=2618)	100(N=1455)
Képzési forma	Alap (BA)	79	67,3
	Mester (MA)	14,5	22,3
	Osztatlan	6,5	10,5
	Összesen	100 (N=2610)	100(N=1473)
Évfolyam	1.	39,6	27,4
	2.	22,1	59,2
	3.	28,4	8,1
	4.	7,9	3,1
	5.	1,4	1,7
	6.	0,6	0,4
	Összesen	100 (N=2605)	100(N=1465)
Tagozat	Nappali	99,4	97,2
	Levelező	0,6	-
	Összesen	100(2586)	100(N=1506)
Finanszírozás	Államilag támogatott	71,3	85
	Költségtérítéses	28,7	15
	Összesen	100 (N=2549)	100(N=1465)
A felsőoktatási intézmény országa	Románia	50,5	79,1
	Magyarország	49,5	20,9
	Összesen	100 (N=2618)	100(N=1549)
Részt vesz-e pedagógusképzésben	Igen	22	46
	Nem	69,3	54
	Nem, de a jövőben szeretnék	8,7	n.a.
	Összesen	100(N=2534)	100(N=646)

A kérdőív megalkotása során, a régióban a jellegzetes szeparációs felületek mentén elkülönülő hallgatók számbavételénél a következő kockázati csoportokat azonosítottuk: *nemzeti kisebbségi, fogyatékossgal élő, hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű, roma származású, vallásos és külföldi* hallgatókat.

A külföldi hallgatókkal kapcsolatban megjegyzem, hogy mivel az adatbázisok nem tartalmaztak elegendő rájuk vonatkozó információt, ezért semmilyen következtetést nem vontam le velük kapcsolatban, viszont a hallgatói attitűd- struktúra meghatározásánál a külföldi hallgatók is megjelennek, mint kiemelt figyelmet igénylő csoport. Továbbá, a kisgyereket nevelő hallgatók egyáltalán nem szerepeltek az adatbázisokban, ezért a kérdéskör a disszertáció határain kívül került.

Ami a vallásos közösséghez tartozó, keresztény értékrendet valló hallgatókat illeti, ők nagy létszámban voltak jelen az alapsokaságban, a velük kapcsolatos attitűdöknek az elemzése egy külön tanulmány tárgyát képezte (Berei 2017). Ennek során hasonló megállapításra jutottam, mint Pusztai (2013) a hallgatói vallásosság és tanulmányi előrehaladás vizsgálata kapcsán: noha határokon átnyúló területekről van szó, a felsőoktatási intézmények a régióban olyan egybeépülő rendszert képeznek, amelyeknek évszázadokra visszanyúló kulturális és történelmi gyökerei vannak, ezért a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók nem tekinthetők kiemelt figyelmet igénylő csoportnak a határ menti régióban.

Mivel a hallgatók felmérése nemzetközi mintán készült, ezért a 'kisebbségi' csoport meghatározásánál a nemzeti/etnikai kisebbség kifejezést használtam. A 'nemzeti kisebbség' – olyan társadalmi csoportokat jelent, amelyeknek önálló politikai azonosságtudatuk van (ilyenek pl. a romániai magyarok) illetve az 'etnikai/kisebbség' kifejezést, amely alatt olyan csoportokat értünk, akik nem rendelkeznek politikai identitástudattal, hanem inkább kulturális kisebbségként határozzák meg önmagukat (például a cigány/roma közösségek Európa keleti részén) (Kozma 2009).

Jelen kutatásban a továbbiakban a *kiemelt figyelmet igénylő hallgató* alatt a *hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő, a roma és az etnikai/nemzeti kisebbségi* hallgatókat értem.

A hallgatók támogató/elutasító attitűdjeit és a méltányosság percepcióit a mellékletben szereplő általános és célorientált kérdések segítségével vizsgáltam, az adatok feldolgozását SPSS 22-es statisztikai programmal végeztem.

6.5. A kvantitatív elemzés dimenziói, a kialakított változók és a használt statisztikai módszerek bemutatása

A jogi keretek dokumentum elemzésének következtetéseiből valamint a kapcsolati hátrány problematikájából kiindulva a hallgatói befogadó attitűdöket három irányban vizsgáltam: az anyagi, a nem anyagi és a kapcsolati dimenziók mentén, ez utóbbinak figyelembe véve az intenzitását is. A felsőoktatási méltányosság összefügg az esélyegyenlőséggel és a kompenzációs tevékenységekkel, ezért feltérképeztem a hallgatók ezekkel kapcsolatos viszonyulásmódjait, megvizsgáltam elégedettségüket a hallgatói társadalom segítőkészsége és az egyenlő bánásmód tekintetében, majd célcsoport-orientáltan elemeztem attitűdjeiket a különböző támogatási formák elfogadása és a kapcsolatvállalási hajlandóságuk terén. A kvantitatív elemzés során az összehasonlításokat χ^2 – négyzet próbával, a struktúra-feltárást faktoranalízissel, a kétváltozós, magyarázó elemzéseket logisztikus és lineáris regresszióval végeztem.

A hallgatók méltányossággal kapcsolatos viszonyulásmódjait általános kérdésekkel vizsgáltam, ezt követően pedig a kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportok iránti attitűdjeiket elemeztem három dimenzió mentén: a hallgatók kapcsolatvállalási hajlandósága tekintetében, valamint a kiemelt figyelmet igénylő különböző hallgatói csoportok nem anyagi- és anyagi jellegű segítségéről alkotott vélemények mentén. E vizsgálat során a tekintetbe vett kiemelt figyelmet igénylő csoportok a következők voltak: a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a kisebbségi és a roma hallgatótársak. A hallgatók preferenciáinak az elemzését *chi-négyzet próbával* végeztem.

A célcsoport orientált attitűdöket tovább finomítva, társadalmi távolságokat mértem három dimenzió mentén: a csoporttársi, az együttlakási és a párkapcsolat vállalása mentén, majd χ^2 – négyzet próbával különbségeket kerestem és esélyhányadost számoltam. Az attitűd – struktúra létrehozásában kiemeltem a csoporttársi és a lakótársi attitűdöket mérő változókat mindkét adatbázisból, majd 0-tól 100-ig tartó skálává kódoltam azzal a céllal, hogy magas mérési szintű változókat hozzak létre, amelyeket aztán *faktoranalízisnek* vettem alá, hogy feltárhassam a hallgatók attitűd-struktúráját.

A vizsgálat következő részében a hallgatók szervezeti beágyazottságát három részvételi típus szerint elemeztem: jótékonyági, karitatív szervezetben, egyházi szervezetben és civil, önkéntes csoportban való, extrakurrikuláris elfoglaltságok

mentén. *Chi-négyzet próbával* vizsgáltam a tagok és az inaktív hallgatók közötti különbségeket az általános és a célcsoport-orientált preferenciák mentén. A társadalmi háttértényezők és a hallgatók szervezeti elköteleződésének együttes hatását a kapcsolatvállalási (lakótársi és csoporttársi) preferenciákra *többlépcsős logisztikus regresszióval* vizsgáltam, majd *lineáris regresszióval* is ellenőriztem.

Végezetül a pedagógushallgatók befogadó attitűdjeit is elemeztem, *chi-négyzet próbával* országok közötti különbségeket keresve, majd hasonló logika alapján az extrakurrikuláris tevékenységekben és a pedagógusképzésben való részvétel szerint is. A jövőtervek vizsgálatánál a pedagógushallgatók iskolapreferenciáit vizsgáltam, *faktoranalízissel* feltárva ennek a struktúráját. *Variancia – analízissel* összefüggéseket állapítottam meg a társadalmi háttér és az iskolapreferenciák, a csoporttársi attitűdfaktorok és az iskolapreferenciák között, amit *lineáris regresszióval* is ellenőriztem.

16. táblázat: A kvantitatív elemzés dimenziói, változói és indikátorai

Dimenzió	Változó	Indikátorok
Méltányossággal kapcsolatos általános nézetek: esélyegyenlőség, kompenzációs tevékenységek (HERD 2012)	csak kiváló hallgatók felvétele	0-egyáltalán nem értek egyet, nem értek egyet, nem tudom
	felsőoktatási létszámcsökkentés	1-egyétertek vagy teljes mértékben egyétertek
	esély biztosítása mindenkinek	
Kortárstámogatással kapcsolatos általános nézetek (HERD 2012)	a hallgatók készek segíteni társaiknak	0-egyáltalán nem értek egyet, nem értek egyet, nem tudom 1-egyétertek vagy teljes mértékben egyétertek
Egyenlő bánásmóddal való elégedettség (HERD 2012)	elégedettség az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében	0-inkább vagy nagyon elégedetlen, nem tudom 1- inkább vagy nagyon elégedett
Kortárstámogatással való elégedettség (HERD 2012)	elégedettség az együttműködéssel, kölcsönös	0-inkább vagy nagyon elégedetlen, nem tudom

	segítségnyújtással a hallgatók között	1- inkább vagy nagyon elégedett
Kiemelt figyelmet igénylő csoportok a hallgatók környezetében (HERD 2012)	- fogyatékkal élő	1-igen
	- nemzeti/etnikai/ kisebbségi	0-nem
	- hátrányos helyzetű	1-alacsony iskolai végzettségű apa vagy anya, vagy átlagon aluli anyagi helyzet 0-nem
	- roma nemzetiségű	1-igen 0-nem
Előnyben részesített csoportok a hallgatók környezetében (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	- hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetért plusz pont a felvételi eljárás során	0-nem 1-igen
	- fogyatékoságért plusz pont a felvételi eljárás során	
	- nemzetiségi hovatartozásért plusz pont a felvételi eljárás során	
Célcsoport orientált attitűdök: kapcsolati, nem anyagi- és anyagi támogatások mentén (HERD 2012)	hátrányos helyzetű anyagi támogatása	0-teljes mértékben elutasítom, vagy inkább elutasítom
	hátrányos helyzetű nem anyagi támogatása	1-teljes mértékben elfogadom, vagy inkább elfogadom
	hátrányos helyzetűvel való együtt lakás	
	fogyatékkal élő anyagi támogatása	
	fogyatékkal élő nem anyagi támogatása	
	fogyatékkal élővel való együtt lakás	
	nemzeti/etnikai/ kisebbségi anyagi támogatása	

	nemzeti/etnikai/ kisebbségi nem anyagi támogatása	
	nemzeti/etnikai/ kisebbségivel együtt lakás	
	roma anyagi támogatása	
	roma nem anyagi támogatása	
	romával együtt lakás	
Célcsoport orientált kapcsolati attitűdök: csoporttársi, lakótársi, párkapcsolati távolságok mentén (IESA 2014-2015)	hátrányos helyzetűvel való együtt lakás	0-teljes mértékben elutasítom, vagy inkább elutasítom
	fogyatékkal élővel való együtt lakás	1-teljes mértékben elfogadom, vagy inkább elfogadom
	nemzeti/etnikai/ kisebbségivel együtt lakás	
	romával együtt lakás	
	hátrányos helyzetűvel csoporttárs	
	fogyatékkal élővel csoporttárs	
	nemzeti/etnikai/ kisebbségivel csoporttárs	
	romával csoporttárs	
	hátrányos helyzetűvel párkapcsolat	
	fogyatékkal élővel párkapcsolat	
	nemzeti/etnikai/ kisebbségivel párkapcsolat	
	romával párkapcsolat	
Csoporttárs-orientált attitűdök (IESA 2014-2015)	hátrányos helyzetűvel	0-semmiképpen nem
	fogyatékkal élővel	33-inkább nem
	nemzeti/etnikai/ kisebbségivel	66-inkább igen
	romával	100-teljes mértékben igen
Demográfiai jellemzők	nem	0-nő

(HERD 2012, IESA 2014 - 2015)		1-férfi
	a tanulmányok országa	0-Magyarország 1-Románia
Társadalmi státus (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	apa iskolai végzettsége	0-középfokú vagy érettségi 1-alapfokú
	anya iskolai végzettsége	0-középfokú vagy érettségi 1-alapfokú
	lakóhely településtípusa 14 éves korig	0- kis település 1-nagy település
	lakóhely országa 14 éves korig	0-Magyarország 1-Románia
	objektív anyagi helyzet	a család tulajdonában levő anyagi javak összevonva: 0-egyikkel sem rendelkezik 10-mindenikkel rendelkezik
	objektív anyagi helyzet (dichotóm)	1- átlag alatti 0 - átlagos vagy átlag fölötti
	szubjektív anyagi helyzet országban élő, átlagos családokhoz viszonyítva	1-legszegényebb 10-leggazdagabb
	szubjektív anyagi helyzet (dichotóm)	1-átlag alatti (1-től 4-ig) 0-átlagos vagy átlag fölötti
Felsőoktatási jellemzők	évfolyam	0-kezdő (1 vagy 2 éves) 1-felső éves (3,4, vagy 5 éves)

	tanárképzésben való részvétel (HERD 2012)	0-nem 1-igen vagy szeretnék
	pedagógusképzésben való részvétel (IESA 2014 - 2015)	0-nem 1-igen
	tagozat (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	0-nappali 1-levelező
	képzési forma (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	0-BA 1-MA vagy osztatlan
	finanszírozás (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	0-önköltséges 1-állami
Civil beágyazottság	Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	0-nem tag és nem is szeretne az lenni 1-tag vagy az szeretne lenni
	Egyházi, felekezeti, szervezet, kisközösség, ifi (HERD 2012, IESA 2014 - 2015)	
	Civil szervezet, önkéntes csoport (IESA 2014 - 2015)	
Pedagógushallgatók iskola- preferenciái	állami iskolában	0-nem
	alapítvány, magán iskola	1-igen
	egyházi iskola	
	gyakorló iskola	
	fejlett térségben	
	elmaradott térségben	
	nagyvárosban	
	kisteleptülésen	

	nemzeti kisebbségi iskolában	
	roma/cigány többségű iskolában	
	fogyatékkal élők iskolájában	
	speciális nevelésű igényű (SNI) tanulókat integráló iskolában	

7. A méltányosság percepciója a hallgatók körében. A befogadó kortársattitűdök tipológiája

A kvantitatív kutatás első kérdése az volt, hogy a hallgatók hogyan szemlélik a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikat, milyen mértékben van jelen az egyenlő bánásmódra való hajlandóság, velük kapcsolatosan milyen attitűd-típológiák határolhatók körül. Az országok közötti összehasonlító jogi elemzés tanulságaiból indultam ki: a jogszabályok értelmében támogatott csoportok *a hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők, az etnikai/nemzetiségi kisebbséghez tartozó, a roma és a külföldi hallgatók*. E csoportok tagjaival kapcsolatosan különböző anyagi és nem anyagi támogatásokat írnak elő a jogszabályok mindkét országban. Továbbá, figyelembe vettem a kapcsolati hátrányt, mint társadalmi problémát is. Ebben a fejezetben azt mutatom be, hogy a hallgatók hogyan vélekednek az oktatási méltányosságról és milyen tipológia szerint vállalják a kapcsolatot a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikkal.

7.1. Felsőoktatási méltányosság a hallgatói vélemények tükrében

Az elemzés során három dimenzió mentén vizsgáltam a hallgatók preferenciáit: hogyan vélekednek a különböző oktatáspolitikai (anyagi és nem anyagi) támogatási formákról valamint a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársakkal való kapcsolatvállalásról, ez utóbbinak megvizsgáltam az intenzitását is. Pusztai és Szabó (2014) kutatása alapján azt feltételeztem, hogy a hallgatók viszonyulása nem homogén karakterű, a különböző csoportokat másként ítélik meg, másfajta ideális társadalmi közelségben és támogatásban gondolkodnak, előnyben részesítve az anyagi és a nem anyagi támogatási formákat, a kapcsolatvállalással szemben, amely személyes bevonódást, áldozatvállalást igényel.

Megvizsgáltam, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg az utóbbi évtizedek felsőoktatási tömegesedési folyamatát és milyen mértékben méltányosak a különböző speciális csoportokhoz tartozó hallgatótársaikkal. A kérdés megválaszolása érdekében általános- és célcsoport orientált hallgatói attitűdöket, preferenciákat vizsgáltam a hallgatók belépésével és felsőoktatási támogatottságával kapcsolatosan. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen mértékben értenek egyet a hallgatók az expanzióval, az

esélyegyenlőséggel, a hallgatói létszám csökkentésével és az 'elit' képzés irányába való visszarendeződéssel, hogyan ítélik meg az akadémiai közegben a hallgatók segítő szándékát, mennyire elégedettek az egyenlő bánásmóddal és a hallgatók közötti segítségnyújtással, együttműködéssel.²⁹

A hallgatók demográfiai és társadalmi adatainak a számbavétele végett (17. táblázat) az EUROSTUDENT felmérések alapján, az iskolai végzettség tekintetében az érettségit tekintetem referenciának, ezért a szülők (anya és apa) iskolai végzettségét négy kategóriába soroltam a nemzetközi besorolás alapján: alapfokú, érettségi nélküli iskolai végzettség, érettségivel (esetleg technikummal is), valamint felsőfokú diplomával (főiskola, mesteri vagy tudományos fokozat) rendelkező kategóriákat különítettünk el. A családok anyagi helyzetét kettős csoportba soroltam a hallgatók szubjektív megítélése alapján, 1 – től 10 – ig terjedő skálán mérve.

Mivel nemzetközi adatok segítségével végeztem az empirikus vizsgálatot, a lakóhely országát (Románia vagy Magyarország) vettem figyelembe az elemzésben. Mindkét adatfelvétel során a női hallgatók voltak túlsúlyban, a hallgatók többsége 14 éves korig kisebb településen (tanya, falu, község vagy kisebb városban) élt, a szülők iskolai végzettségét tekintve a többség az érettségivel rendelkező, középrétegből származott. A hallgatók szubjektív értékelése alapján az alacsony státusú családi háttérű hallgatók többen voltak jelen a második adatfelvételben, meghaladva a 20 százalékot mindkét országban. Nemzetiség szerinti megoszlás tekintetében 2012-ben a romániai

²⁹ Milyen mértékben értesz egyet az alábbi, felsőoktatásra vonatkozó kijelentésekkel?

A. Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre

F. A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek.

H. Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell

N. Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát.

O. A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát

T. A felsőoktatásnak ingyenesnek kellene lennie.

(1- egyáltalán nem értek egyet, 2- nem értek egyet, 3 – egyetértek, 4- teljes mértékben egyetértek, 9 - nem tudom)

Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében?

(1-nagyon elégedetlen, 2- inkább elégedetlen, 3- inkább elégedett, 4- nagyon elégedett, 9- nem tudom)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentéssel? A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak

(1- egyáltalán nem értek egyet, 2- nem értek egyet, 3 – egyetértek, 4- teljes mértékben egyetértek, 9 - nem tudom)

Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?

(1-nagyon elégedetlen, 2- inkább elégedetlen, 3- inkább elégedett, 4- nagyon elégedett, 9- nem tudom)

hallgatók közel kétharmada román nemzetiségűnek vallotta magát, míg 2014-2015-ben több mint 90 százalék romániai magyar nemzetiségű volt.

17. táblázat: A hallgatók demográfiai, társadalmi jellemzői országos megoszlás alapján (%)

		HERD 2012		IESA 2014-2015	
		RO N=1323	HU N=1295	RO N=323	HU N=1226
Nem	Férfi	37,3	31,8	16.4	30.1
	Nő	62,7	68,2	83.6	69.9
	Összesen	100	100	100	100
Lakóhely típusa 14 éves korig	Tanya, falu, község	33,1	28,5	46.7	27.7
	Kis város	17,4	31,7	28.9	41.3
	Megyeszékhely, főváros	49,6	39,7	24.5	30.9
	Összesen	100	100	100	100
Anyai iskolai végzettsége	Alapfokú	8,5	5,0	8.4	4.2
	Középfokú, érettségi nélkül	20,5	14,6	22.2	18
	Középfokú érettségivel	48,6	41,3	51.8	43.7
	Felsőfokú	22,3	38,8	28.7	33.9
	Összesen	100	100	100	100
Apa iskolai végzettsége	Alapfokú	5,7	4,1	7.1	4,7
	Középfokú, érettségi nélkül	23,1	31,5	30.1	31.5
	Középfokú érettségivel	49,7	36,5	47.2	38.9
	Felsőfokú	21,3	27,6	22	24.4
	Összesen	100	100	100	100
Nem foglalkoztatott anya	Nem	65.5	82.5	72.6	81.8
	Igen	34,5	17,5	27,4	18,2
	Összesen	100	100	100	100
Nem foglalkoztatott apa	Nem	70.7	80	78.6	84.9
	Igen	29,3	20	21,4	15,1
	Összesen	100	100	100	100
Alacsony társadalmi státusú családi háttér³⁰	Alacsony (1-4)	12.4	17.3	22.9	21
	Közép vagy magas (5-10)	87.6	82.7	77.1	79
	Összesen	100	100	100	100
Nemzetiség	Magyar	37.4	93,3	91.7	99,2
	Román	61.4	0,1	5.7	-
	Roma	0.1	0,2	-	-

³⁰ A hallgatók szubjektív értékelése alapján – 1-től 10-ig terjedő skálán mérve

	Más	1,1	6,4	2,6	0,8
	Összesen	100	100	100	100

A felsőoktatási jellemzők szerint (18. táblázat) a hallgatók többsége az alapképzésben vett részt, többségében kezdő (első vagy második) évfolyamra jártak. A 2012-es adatfelvétel során a romániai hallgatók nagy aránya (43 százalék) költségtérítéses helyen tanult, utóbb lényegesen csökkent (12,2 százalékra) ez az arány.

18. táblázat: A hallgatók felsőoktatási jellemzői országos megoszlás alapján (%)

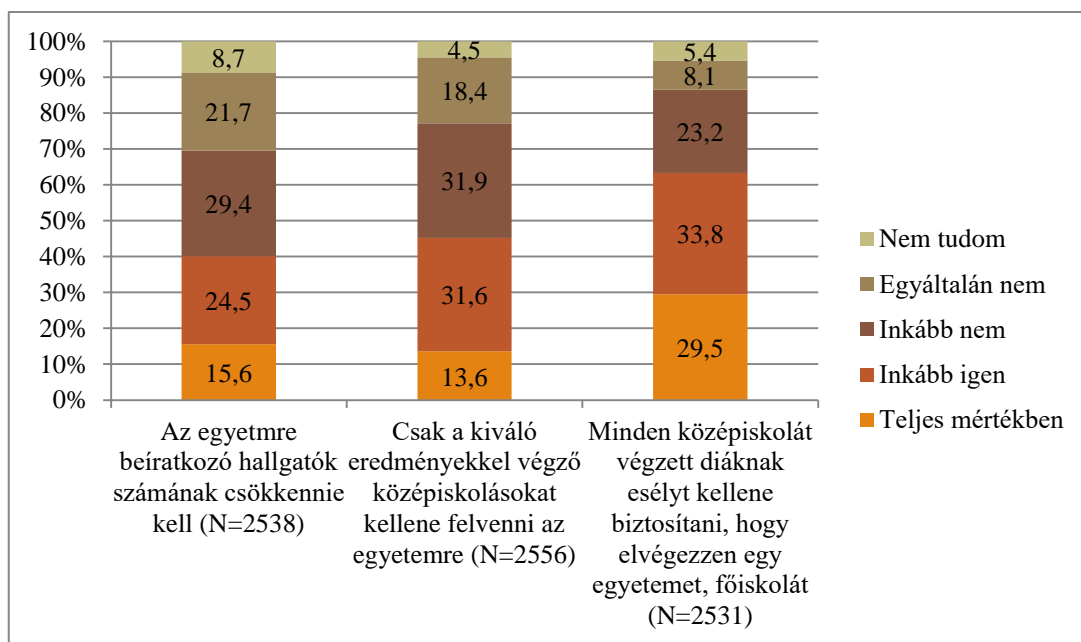
		HERD 2012		IESA 2014-2015	
		RO N=1323	HU N=1295	RO N=323	HU N=1226
Képzési forma	BSc	89,1	68,6	92,1	60,8
	MSc	10,9	18,3	7,9	26
	Összesen	100	100	100	100
Évfolyam	Belépők (1-2)	69,2	55	81,8	87,9
	Kilépők (3-6)	30,8	45	18,2	12,1
	Összesen	100	100	100	100
Finanszírozás	Állami	57	86,2	74,4	87,8
	Költségtérítéses	43	13,8	25,6	12,2
	Összesen	100	100	100	100
Részt vesz-e pedagógus képzésben?	Igen	33,1	10,7	90,2	27,2
	Nem	53,7	85,2	9,8	72,8
	Nem, de szeretnék	13,2	4,1	-	-
	Összesen	100	100	100	100

Az oktatási méltányossággal kapcsolatos általános nézeteket ötfokú skálán mérte a HERD 2012-es kérdőív N=2618 fő megkérdezésével. A vizsgálat során arra a megállapításra jutottam, hogy a hallgatóknak több mint fele (51,1 százalék) egyáltalán nem vagy inkább nem értett egyet a felsőoktatásba bekerülők létszámának a csökkentésével. Ez ütközik a szakirodalmi feldolgozás során kifejtett országos tendenciákkal, amelynek értelmében a 2008-as gazdasági válság utáni időszakban mind Romániában, mind Magyarországon a felsőoktatásba belépő hallgatók száma évről évre csökkent (16. ábra). Továbbá a hallgatók fele (50,3 százalék) egyáltalán nem vagy inkább nem értett egyet azzal a kijelentéssel sem, hogy az egyetemi képzés csak azok

számára legyen elérhető, akik kiváló eredményekkel végzik el középiskolai tanulmányaikat. Ezzel szemben, valamivel kevesebben (45,2 százalék) vannak azok a hallgatók, akik teljes mértékben vagy inkább csak azokat a diákokat preferálják az egyetemi képzésbe, akik kiválóan teljesítettek középiskolai tanulmányaik során. Általában alacsonynak mondható azoknak az aránya, akik nem válaszoltak a kérdésre, ezért a nagy elemszámú mintában ezt nem tekintettem relevánsnak.

A felsőoktatási méltányosságot az esélyegyenlőség és a különböző támogatási formák iránti attitűdök megragadásával mértük. A hallgatók kétharmada (63,3 százalék) egyetértett azzal, hogy minden középiskolát végzett diáknak esélyt kellene biztosítani, hogy bekerülhessen a felsőoktatásba és elvégezhesse azt. Több mint egyharmaduk viszont (31,3 százalék) nem preferálta a hallgatók felsőoktatási esélyegyenlőségét.

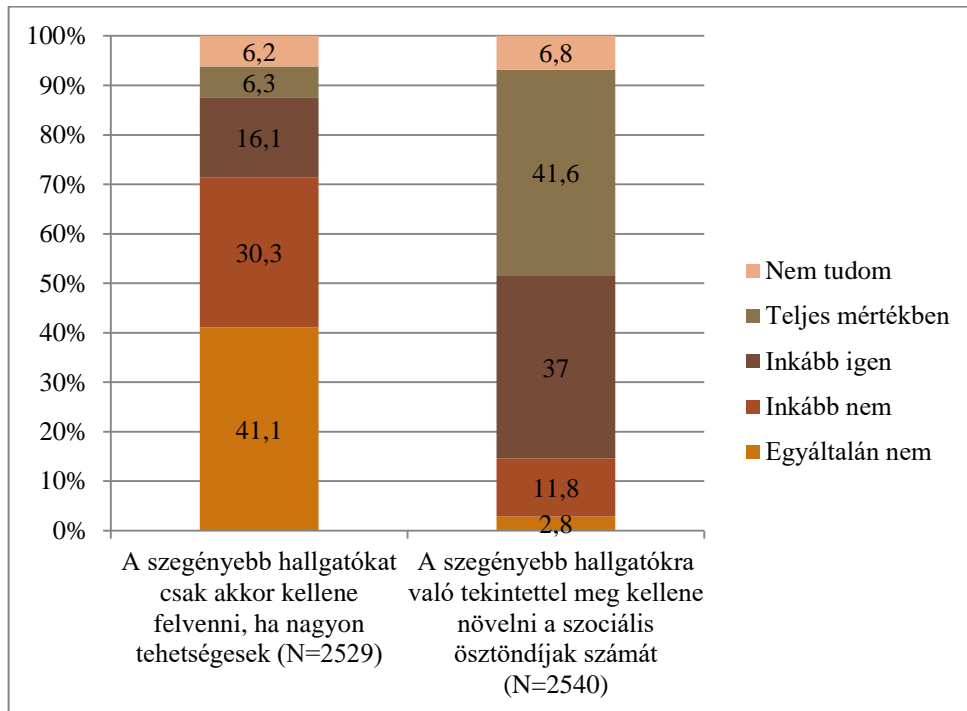
23. ábra: Esélyegyenlőséggel kapcsolatos hallgatói nézetek megoszlása (%)



Forrás: HERD 2012

A kérdéskör megismétlése konkrétabb formában megerősítette korábbi eredményeimet (23. ábra): a hallgatók többségének az a meggyőződése, hogy a felsőoktatási belépést nem kizárólagosan a 'nagyon tehetséges' 'szegény diákoknak' kellene biztosítani csupán, ezzel egy időben viszont közel negyede a hallgatóknak inkább az 'elit' képzést preferálta. Továbbá a hallgatók többsége egyetértett az anyagi támogatások növelésével is.

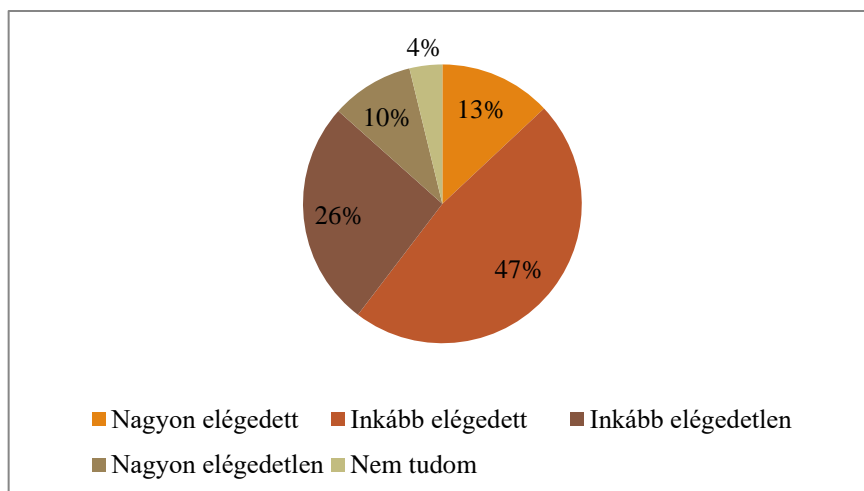
24. ábra: Esélyegyenlőséggel és kompenzációs tevékenységekkel kapcsolatos hallgatói attitűdök (%)



Forrás: HERD 2012

A hallgatói egyenlő bánásmóddal kapcsolatos attitűdök tekintetében is hasonló eredményre jutottam: közel kétharmaduk (60,3 százalék) elégedett, de valamivel több, mint egyharmada (35,8 százalék) a hallgatóknak inkább elégedetlen vagy nagyon elégedetlen (25. ábra).

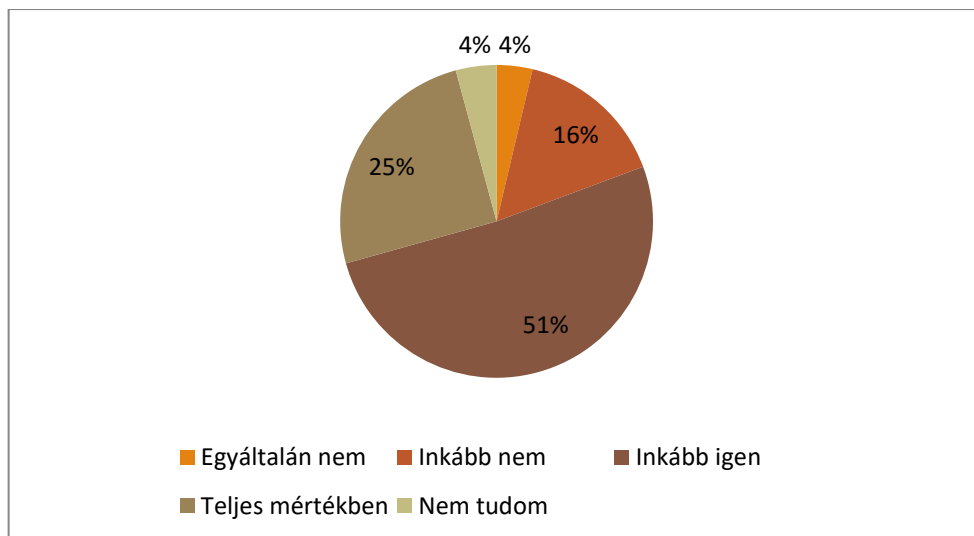
25. ábra: Az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos elégedettség (N=2543)



Forrás: HERD 2012

Az expanzió következtében a felsőoktatás tömegessé vált, ami maga után vonta a kiemelt figyelmet igénylő csoportokhoz tartozó hallgatók megjelenését. Általánosan vizsgálva a felsőoktatási kortárstámogatás kérdéskörét, arra az eredményre jutottam, hogy a hallgatók többsége (76,4 százaléka) úgy ítélte meg, hogy az akadémiai közegben a hallgatók készek segíteni társaiknak és mintegy negyede azoknak az aránya akik ezt nem így gondolják vagy nem nyilvánítanak véleményt (26. ábra).

26. ábra: A hallgatói társadalom segítőkészségével kapcsolatos vélemények (N=2570)?



Forrás: HERD 2012

A kortárstámogatással való általános elégedettség vizsgálata alátámasztja korábbi vélekedésüket. Arra a kérdésre, hogy „Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?”, a többség (81 százalék) azt válaszolta, hogy 'teljes mértékben' vagy 'inkább' elégedett, viszont minden ötödik hallgató nem így gondolta.

Eredményeim szerint a hallgatói általános nézetek a határ menti felsőoktatási populáció körében megoszlanak, de a többség egyetértett az esélyegyenlőséggel, a hátrányos helyzetű hallgatók inklúziójával, anyagi kompenzációjával. A méltányosság általános vizsgálata feltárta, hogy a hallgatók kétharmada egyetértett az esélyegyenlőséggel, azt a nézetet vallva, hogy minden középiskolát végzett diáknak esélyt kellene biztosítani, hogy elvégezze a felsőoktatási képzést. Itt azt látjuk, hogy az oktatás kiterjesztésének a gondolata nemcsak oktatáspolitikai, felülről irányított folyamat, hanem megjelenik a hallgatók nézeteiben is. A befogadó/kirekesztő hallgatói

környezet vizsgálati eredménye szerint a többség egyetértett azzal, hogy a hallgatók segítőkészek egymással.

Ezek alapján azt a következtetést vontam le, hogy a határ mentén élő hallgatók környezetben az inklúzió, az egymás befogadása, támogatása az általános vezérlőelv, ugyanakkor jelen vannak az ellentétes nézetek is, amelyek Skrabski és Kopp (2009) vélekedése szerint inkább polarizáló, egymást kirekesztő jellegűek.

19. táblázat: A felsőoktatási méltányossággal kapcsolatos általános hallgatói nézetek (akik igennel válaszoltak)(%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	Igen	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell	40	2538
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre	45	2556
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát	63	2531
A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek	22	2529
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát	79	2540
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	80	2461
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében?	60	2543
Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?	81	2572

Forrás: HERD 2012

A továbbiakban azt is vizsgáltam, hogy kimutathatók-e számottevő különbségek a romániai és a magyarországi hallgatók preferenciái, attitűdjei mentén. A két ország közötti általános különbségeket vizsgálva (21. táblázat), arra a megállapításra jutottam, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban értenek egyet a felsőoktatás tömegesedési folyamatával ($p=0,000$), a diákok esélyegyenlőségével

($p=0,000$), mint magyarországi társaik. Elégedettebbek az egyenlő bánásmóddal ($p=0,000$) ugyanakkor elégedetlenebbek a hallgatók közötti segítségnyújtással, együttműködéssel ($p=0,015$). Ezen a ponton az látjuk, hogy a magyarországi hallgatóknak az egyenlő bánásmód iránt nagyobb az igényük, míg a romániaiak a hallgatói együttműködésre, a kölcsönös, kapcsolati támogatás szorosabbá tételére vágnak. A kompenzációs gyakorlatokkal (a szociális ösztöndíjak növelésével) a romániai hallgatók mutatkoztak elfogadóbbaknak.

20. táblázat: A felsőoktatási tömegképzéssel kapcsolatos hallgatói nézetek országok szerinti összehasonlításban (akik igennel válaszoltak)(%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	RO N=1323	HU N=1295	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell***	36	45	2538
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre**	42	48	2556
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát***	70	57	2531
A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek**	24	20	2529
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát***	83	74	2540
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	80	80	2618
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében? ***	64	57	2543
Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között? ***	78	84	2572

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: HERD 2012

Általánosan vizsgálva tehát a hallgatók preferenciáit az oktatási méltányosság témakörében, a hallgatóknak több mint felét mindkét országban a támogató, inkluzív szemlélet jellemzi. A hallgatók kortárs-támogatásával kapcsolatban a többség úgy ítélte meg, hogy az akadémiai közegben általában a hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak. Ez megegyezik az Európai Hallgatói Szövetség szemléletével, amelynek keretében a túlzott versenyképességgel szemben a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklését szorgalmazzák (Hrubos 2012).

Az általános jelenségekkel összefüggésben az attitűdök országhatárokat átlépő vizsgálata azt is feltárta, hogy a hallgatók vélekedése különbözik a két szomszédos országban. A két szemlélet közötti különbséghez mellérendelve az egyenlő bánásmód és méltányosság elve közötti különbséget, vagyis a hátrányok kompenzációjának a figyelembevételét, feltevődik a kérdés, hogy a romániai hallgatók méltányosabbak-e, vagyis inkább elfogadják-e a kiemelt figyelmet igénylő hallgatók kompenzálását? Vajon a kapcsolat vállalása tekintetében is befogadóbbak-e ezekkel a hallgatói csoportokkal? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása érdekében fontosnak találtam részletekbe menően, célcsoport-orientáltan is megvizsgálni a kortárskörnyezet támogató nézeteit, kapcsolatvállalási hajlandóságát.

7.2. A hallgatói attitűdök struktúrája

Az említett kérdések megválaszolása végett ebben az alfejezetben azt fejtem ki, hogy a vizsgálat eredményeinek tükrében kiket tekintek 'kiemelt figyelmet igénylő' hallgatónak, milyen mértékben vannak jelen ezek a csoportok a hallgatók környezetében, majd megvizsgálom a hallgatók velük kapcsolatos attitűdjeit három dimenzió mentén: az anyagi, a nem anyagi támogatások és a kapcsolatvállalás tekintetében, ez utóbbinak az intenzitását is figyelembe véve. Szabó (2001) alapján azt feltételeztem, hogy a kapcsolatvállalásnak van egy struktúrája, tipológiája, amelynek segítségével felszínre kerül, hogy a hallgatók milyen jól elkülöníthető attitűd-struktúrában gondolkodnak a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársakról.

Mivel nemzetközi összehasonlító elemzést végeztem, ezért figyelembe vettem mindkét ország jogi szabályozását, valamint az EUROSTUDENT értelmezéseit is. Ezekből kiindulva, 'kiemelt figyelmet igénylő' hallgatói csoportnak tekintettem a

hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a nemzeti kisebbségben élő és a roma/cigány hallgatókat. A külföldi hallgatókkal kapcsolatosan nem állt rendelkezésemre adat az adatbázisokban, ezért noha figyelembe vettem őket is, mint 'kiemelt figyelmet igénylő' csoportot, velük kapcsolatosan nem fogalmaztam meg következtetéseket, a többi kockázati csoport iránti viszonyulás bonyolult kérdése meghaladja a disszertáció kereteit. A következőkben a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a nemzeti kisebbségben élő és a roma/cigány hallgatókkal mint kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos befogadó attitűdöket vizsgálom.

Magyarországon bizonyos hallgatói csoportokat előnyben részesítenek az egyetemi belépés során. Ez az oktatáspolitikához kapcsolódó gyakorlat, amely a magyarországi felsőoktatási felvételi eljáráshoz köthető, a 237/2006 (XI.27.) kormányrendeletnek megfelelő támogatási forma. Ennek értelmében a felsőoktatásba jelentkezők központi besorolása pontszámítás alapján történik: az érettségi és a tanulmányi pontokon túl többletpontra is jogosultak az emelt szintű érettségi, a tanórákon kívüli teljesítmények (C típusú közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga vagy versenyeredményekért) illetve előnyben részesítés jogcímen, társadalmi, biológiai-fiziológiai hátrányok – hátrányos helyzet és fogyatékoság – valamint gyermekgondozás - gyēs okán (Kóczy 2010, Hegedűs 2015, Szemerszki 2016).

21. táblázat: Többletpontra jogosult hallgatók a magyarországi felsőoktatási felvételi során (a HERD 2012, a IESA 2014-2015 és a Felvételi adatbázis 2014 összehasonlítása)

	HERD		IESA		Felvételi adatbázis	
	N=1295		N=1226		N=121 927	
	N	%	N	%	N	%
Hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet	280	23,4	281	22,9	3346	2,5
Fogyatékoság	35	3	30	2,4	905	0,74
Nemzetiségi középiskolában szerzett érettségi	10	0,8	14	1,1	-	-

Saját szerkesztés

A hallgatók arról is nyilatkoztak, hogy a környezetükben van-e kiemelt figyelmet igénylő hallgató (22. táblázat). A statisztikai adatok értelmében Magyarországon a

hallgatók közel negyede tud fogyatékkal élő hallgatóról, ehhez képest Romániában lényegesen kevesebb hallgatónak van a környezetében fogyatékkal élő társ. Mindkét országban a hallgatók közel harmada tud arról, hogy hallgatótársai között vannak kisebbségi csoportokhoz tartozók.

22. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók országok szerinti összehasonlításban (N=2618)(%)

Van-e hallgatótársaid között?	RO	HU
Fogyatékkal élő	12	22
Nemzeti/etnikai/ kisebbségi	32	36

Forrás: HERD 2012

A hallgatók demográfiai adatait is számba véve (23. táblázat), azt a következtetést vontam le, hogy a családi háttér (szülők alacsony iskolai végzettsége, foglalkoztatásának a hiánya, anyagi helyzete) miatti hátrányos helyzetű hallgatók hozzávetőlegesen 10 – 40 százalékban vannak jelen mindkét országban.

23. táblázat: Hátrányos helyzetűek a felsőoktatási hallgatók környezetében, országok szerinti összehasonlításban (%)

	HERD 2012		IESA 2014-2015	
	RO (N=1323)	HU (N=1295)	RO (N=323)	HU (N=1226)
Alacsony iskolai végzettségű apa ³¹ (%)	29	36	36	36
Alacsony iskolai végzettségű anya (%)	29	20	30	22
Nem foglalkoztatott apa (%)	29	20	21	15
Nem foglalkoztatott anya (%)	35	18	27	18
Alacsony társadalmi státusú családi háttér ³² (%)	12	17	23	21

Fónai (2012) a HERD 2012-es adatbázis elemzése során az alacsony szocioökonómiai státusú hallgatókat 24 százalékra becsülte Magyarországon és 42 százalékra Romániában. Összességében a roma hallgatók a legalacsonyabb arányban voltak jelen az alapsokaságban. A demográfiai adatok alapján, a nemzetiségi hovatartozás szerint

³¹ ISCED nemzetközi osztályozási rendszer szerinti 1-3 oktatási szint

³² A hallgatók szubjektív értékelése alapján – 1-től 10-ig terjedő skálán mérve

mindössze 0,2 százalék vallotta magát romának mindkét országban. Az alacsony részvétel egyenes következménye annak, hogy a romák közül kevesen jutnak el a középszintű oktatásba és még kevesebben a felsőoktatásba.

Vizsgálatom elsősorban a makro és mikro szintek sajátosságaira irányult, ugyanakkor a hallgatók intézmények közötti megoszlása tekintetében utalok Hatos (2012) kutatására, hogy a román és magyar határ menti régióban a magyarországi kis, állami fenntartású egyetemekre (a Nyíregyházi Főiskolára) valamint a romániai magán egyetemekre (Partiumi Keresztény Egyetemre, Emanuel Egyetemre) tömörülnek a nem értelmiségi háttérből érkező, hátrányos helyzetű csoportok.

Amint az előbbieken már részletesen kifejtettem, a HERD 2012 – es romániai felmérés számottevő része Nagyvárad (Bihar megye) három felsőoktatási intézményében készült - a Partiumi Keresztény Egyetemen, az Emanuel Egyetemen és az Állami Egyetemen. A romániai Bihar megye egyik sajátossága, hogy itt az ország egyik legnépesebb roma közössége él, ugyanakkor statisztikai kimutatások alapján a megyében a középiskolás képzésben résztvevő populációnak mindössze 1,7 százaléka volt roma nemzetiségű a 2010 - 2011 – es tanévben. A nagyvárad Állami Egyetemen, számba véve a 2009, 2010 és 2011 – be beiratkozott hallgatókat, mindössze 59 roma hallgató volt Bottyán és Chipea (2012). Hasonló a helyzet Magyarországon is: egy 2013 – ban végzett 7000 fős roma felmérés feltárta, hogy mindössze négy százalékuk érettségizett és egy százalékuk rendelkezett felsőoktatási diplomával (Koltai 2013).

A HERD 2012 - es felmérésben résztvevő Észak – Alföld régióban 10 hallgató nemzetiségi középiskolában szerzett érettségi miatt jogosult volt többletpontra a felvételi eljárás során, a számuk 2014-2015-ben 14 volt (egy százaléka a hallgatóknak).

A célcsoport – orientált preferenciák feltárása végett a továbbiakban megvizsgáltam a különböző felsőoktatási támogatási formák iránti attitűdöket. Szemerszki (2016) kutatásából indultam ki, aki a magyarországi támogatási formákat anyagi és nem anyagi dimenziók mentén elemezte a felsőoktatási jogszabály értelmében. Kutatásomban a kapcsolati hátrány társadalmi problémáját is figyelembe vettem, ezért a különböző támogatási formák megítélését három dimenzió mentén vizsgáltam: a kapcsolatvállalás, az anyagi illetve a nem anyagi támogatások preferálása mentén.³³

³³ Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled egy albérletben, kollégiumi szobában lakna/valamilyen nem anyagi támogatást kapna (pl. speciális tankönyv, mentor,

Vizsgálatom nyomán arra az eredményre jutottam, hogy a hallgatók nagy arányban egyetértenek a hátrányos helyzetűek és a fogyatékkal élők anyagi és nem anyagi támogatásával, de a közös kollégiumi szobában vagy albérletben való együttlakás tekintetében már kevésbé elfogadóak. A roma társakkal kapcsolatosan is inkább preferálják az anyagi és a nem anyagi támogatásokat, mint a közös életteret a kollégiumi szobában vagy albérletben. Pusztai és Szabó (2014) kutatási megállapítása, amelynek értelmében a fogyatékkal élőkkel kapcsolatosan a hallgatók inkább preferálják az anyagi és a nem anyagi támogatási formákat, mint a közvetlen kapcsolatot, érvényesnek bizonyult tehát a hátrányos helyzetű és a roma társakra egyaránt. Kivételt képeznek a kisebbségben élő hallgatók, akiknek az esetében hallgatótársaik inkább egyetértenek a nem anyagi támogatási formákkal, mint az együtt lakással vagy anyagi támogatásukkal. Velük kapcsolatosan az anyagi (pénzbeli) támogatást utasítja el leginkább a többség.

24. táblázat: A kiemelt figyelmet igénylő hallgatók támogatottságának és elfogadottságának megoszlása (akik igennel válaszoltak) (%)

	Közös albérletben való együttlakás		Nem anyagi támogatás		Anyagi támogatás	
	%	N	%	N	%	N
Hátrányos helyzetű	84	2432	88	2356	88	2360
Fogyatékkal élő	70	2430	86	2360	86	2356
Kisebbségi	73	2433	76	2365	70	2357
Roma	49	2447	66	2366	62	2362

Forrás: HERD 2012

A két ország közötti különbségeket vizsgálva (25. táblázat), az látható, hogy a romániai hallgatók bármelyik kiemelt figyelmet igénylő csoport irányába elfogadóbbak, mint magyarországi kortársaik. Mindkét országban a hallgatók a leginkább elfogadóak a hátrányos helyzetű csoportokkal és legkevésbé a roma/cigány hallgatótársakkal. A

előnyben részesítés a kollégiumi elhelyezésnél, stb.)/valamilyen anyagi támogatást kapna (pl. speciális ösztöndíj) a következő hallgató?

- A. Hátrányos helyzetű hallgató
- B. Fogyatékkal élő hallgató
- C. Nemzeti kisebbségi hallgató
- D. Roma hallgató

(1 - teljes mértékben elutasítom, 2- inkább elutasítom, 3- inkább elfogadom, 4 - teljes mértékben elfogadom).

romániai és a magyarországi hallgatók közötti különbség szignifikánsan megmutatkozik több csoport irányába: a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb eséllyel értenek egyet a fogyatékkal élőkkel (OR=1,5) és a hátrányos helyzetűekkel (OR=1,2) való kapcsolatvállalással, a közös albérleti szobában való együtt lakás kérdésében, mint magyarországi kortársaik.

A romániai hallgatóknak 3,1-szer nagyobb az esélye, hogy elfogadó attitűddel viszonyuljanak roma/cigány hallgatótársaik anyagi támogatásához, mint magyarországi kortársaik. A hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő és a roma csoport esetében a hallgatók inkább egyetértenek az anyagi és a nem anyagi támogatási formákkal, mint a kapcsolatvállalással. Kivételt képeznek ez alól a nemzeti/kisebbségi hallgatók csoportja, akiknek az anyagi támogatásával a romániai hallgatók nagy arányban értenek egyet (79 százalékuk), míg a közvetlen kapcsolat vállalásában ez az arány némileg alacsonyabb (77 százalék).

25. táblázat: A hallgatók támogatottságának és elfogadottságának országok szerinti megoszlása (akik igennel válaszoltak)(%).

	Együttlakás				Nem anyagi támogatás				Anyagi támogatás			
	RO	HU	OR	N	RO	HU	OR	N	RO	HU	OR	N
Hátrányos helyzetű	85*	82	1,3	2432	88	88	1	2356	89	87	1,2	2360
Fogyatékkal élő	74***	66	1,5	2430	86	86	1	2360	87	85	1,1	2356
Kisebbségi	77***	68	1,5	2433	82***	70	1,9	2365	79***	61	2,3	2357
Roma	57***	42	1,8	2447	75***	57	2,2	2366	75***	48	3,1	2360

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: HERD 2012

A kapcsolatvállalás intenzitását is figyelembe véve, a preferenciákat három dimenzió mentén vizsgáltam: csoporttársi, lakótársi és párkapcsolati vonatkozásban (26. táblázat). Azt a következtetést vontam le, hogy a közelség/távolság függvényében változnak a hallgatók speciális társaikkal kapcsolatos preferenciái. Mind a három dimenzió mentén

érvényes maradt, hogy a hallgatók leginkább befogatóak a hátrányos helyzetűek csoportjával és legkevésbé a romákkal. Ez egyezik a 2012 – es HERD kutatás eredményeivel, amelyet korábban már ismertettem. A lakótársi kapcsolatban hasonlóképpen ítélték meg a fogyatékkal élő és a kisebbségi nemzetiségű társakat. Pusztai és Szabó (2014) a fogyatékkal élők esetében azt állapította meg, hogy a hallgatók a közösségi támogatás – anyagi és nem anyagi – formáit inkább elfogadják, mint a közös albérlésben való együttlakást, ami minden bizonnyal közvetlen segítségnyújtással jár együtt. Hasonló a helyzet jelen kutatás esetében is: a közvetlen kapcsolatvállalásnak inkább a csoporttársi formája preferáltabb és kevésbé az együttlakás vagy a párkapcsolat létesítése.

26. táblázat: A hallgatók kapcsolatvállalási hajlandósága³⁴ (akik elfogadják) (%).

	Csoporttárs		Együttlakás		Párkapcsolat	
	%	N	%	N	%	N
Hátrányos helyzetű	93	1409	84	1429	63	1373
Fogyatékkal élő	88	1391	64	1440	32	1381
Kisebbségi	87	1391	65	1414	53	1387
Roma	78	1439	41	1456	20	1420

Forrás: IESA 2014 – 2015

Pusztai és Szabó (2014) a nem – tradicionális csoportokhoz való hallgatói viszonyulás vizsgálata kapcsán azt a következtetést vonta le, hogy ezek a preferenciák nem homogén karakterűek, a hallgatók a különböző csoportokat másként ítélik meg, másfajta társadalmi közelségben/távolságban és támogatásban gondolkodnak felőlük. Ezek az eredmények, amelyeket mindkét adatbázis (a HERD 2012 és a IESA 2014 - 2015) elemzésével alátámasztottunk, nem egyeznek az inklúzió, a 'mindenki iskolája', 'a diszkriminációmentesség' (Rapos et al. 2011), a 'mindenki befogadása' ideális szemlélettel (Castelli et al. 2012), amelyre napjaink iskolakoncepciója épül Európa szerte a Salamanca – i tézisek oktatáspolitikai meghirdetése óta (UNESCO 1995).

Dupcsik (2012) a magyarországi közoktatási integráció kudarcát abban látta, hogy több faktor mellett, az integráció főszereplői – az 'integrált' és az 'integráló' tanulók - nem voltak felkészítve a folyamatra, nem történt meg a szükséges mentális

³⁴ Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad-csoporttársad lenne/veled egy albérlésben vagy (kollégiumi) szobában lakna/párkapcsolatban lennél vele?

beruházás. Jelen kutatás arra mutatott rá, hogy a felsőoktatási hallgatók bizonyos csoportját sem jellemzi az elfogadó, befogadó szemlélet: főleg 'elit' képzésben gondolkodnak, nem értenek egyet az esélyegyenlőség elvével és szerintük az akadémiai közeg nem a hallgatók közötti segítségnyújtásra épül. A célcsoport – orientált preferenciák vizsgálata még inkább eltávolodott a 'mindenki befogadása' oktatáspolitikai szemlélettől.

Eredményeim tehát egyértelműen nem homogén viszonyulásmódra utalnak a hallgatók körében, mind az anyagi, mind pedig a nem anyagi támogatások és a kapcsolati befogadás megítélése tekintetében. Ez egybevág Skrabski és Kopp (2006) értelmezésével is, amely szerint a polarizáló és az egységesítő szemlélet között mozognak az egyének, a kistérségek, a társadalmak, mindkettő mindenkiben és mindenhol jelen van, viszont a 'vezető mentalitás' szerint ezek erősíthetők vagy gyengíthetők. Mindennek neveléstudományi olvasata az, hogy a tanulók/hallgatók, oktatási régiók, oktatási rendszerek szemléletét a kirekesztés és a befogadás együttesen jellemzi.

A két ország hallgatói közötti különbségeket vizsgálva, ez legerőteljesebben a kisebbségek iránti attitűdök vonatkozásában mutathatók ki. A romániai magyar hallgatók nagyobb eséllyel támogatják a csoporttársi (OR=3,8), a lakótársi (OR=4,8) és a párkapcsolati (OR=3,3) közelséget, mint magyarországi többségi társaik, vélhetően azért, mert maguk is részei ennek a kisebbségnek. A felsőoktatás szempontjából releváns csoporttársi kapcsolatvállalásról azt a következtetést vontam le, hogy a romániai magyar hallgatók befogadóbbak, mint magyarországi hallgatótársaik bármelyik csoport irányába. Kétszer esélyesebbek arra, hogy befogadják hátrányos helyzetű csoporttársaikat (OR=2) és több mint két és félszer esélyesebbek arra, hogy befogadó attitűddel viszonyuljanak fogyatékkal élő csoporttársukhoz, mint magyarországi kortársaik (OR=2,7).

27. táblázat: A hallgatók kapcsolatvállalási hajlandósága kiemelt figyelmet igénylő társaikkal, országok szerinti megoszlásban (akik elfogadják) (%).

	Csoporttárs				Együttlakás				Párvkapcsolat			
	RO	HU	OR	N	RO	HU	OR	N	RO	HU	OR	N
Hátrányos helyzetű	96*	92	2	1409	88*	83	1,5	1429	66	62	1,1	1373
Fogyatékkal élő	94***	87	2,7	1391	73***	62	1,6	1440	33	32	1	1381

Kisebbségi	95 ***	85	3,8	1391	87 ***	59	4,8	1414	74 ***	46	3,3	1387
Roma	82*	76	1,4	1439	45	40	1,2	1456	19	20	0,9	1420

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014-2015

Szabó (2001) szerint fontos figyelmet fordítanunk arra is, hogy a megítélést végző személyek milyen jól elkülöníthető alcsoportokat látnak adott szociális csoporton belül. Esetünkben a kiemelt figyelmet igénylő hallgatókkal összefüggésben arra a kérdésre is kerestem a választ, hogy milyen attitűdmintázat jellemző a hallgatói társadalomra, mivel ezek alapját képezik a későbbi ítéletalkotásuknak és döntéseiknek. Ezért a továbbiakban azt feltételeztem, hogy a hallgatói preferenciáknak van egy jól körülírható struktúrája, amelynek ismerete segít megérteni a hallgatói szemlélet jellemzőit.

A struktúra megállapítása végett faktoranalízist végeztem mindkét adatbázison, először a csoporttársi kapcsolatvállalásra nézve, majd a közös albérlési szobában, kollégiumban való együttlakás tekintetében. Mindannyiszor kirajzolódott három attitűd-faktor: a hátrányokkal élő csoportokkal kapcsolatos – a hátrányos helyzetű és a fogyatékkal élők iránti attitűdök egy külön faktort képeztek, az etnikai és nemzeti kisebbségek iránti attitűdök egy másik faktorba kerültek, míg a külföldi hallgatók, cserediákok vagy a Magyarországon letelepedett külföldi hallgatókkal kapcsolatos attitűdök szintén elkülönültek egy külön faktorba. A roma hallgatókkal kapcsolatos attitűdök viszont hol az etnikai, nemzeti kisebbség faktorhoz kapcsolódtak, hol pedig egy teljesen különálló faktort alkottak (28. táblázat, a függelékben az 51. és 52. táblázatok).

A hallgatók preferenciáin keresztül tehát találkoztunk a 'roma' kérdéskörrel is. E területen Forray R. és Kozma megállapítása szerint kétféle oktatáspolitikai szemlélet érvényesül a közép-kelet európai országokban, amelyek egymást kiegészítik és egymásnak ellent is mondanak: az egyik nemzeti, kulturális kisebbségnek tekinti őket és az oktatási intézmények felelősségei közé sorolja, hogy megőrizhessék kulturális identitásukat, hagyományaikat, nyelvüket, míg a másik (halmozott) hátrányokkal élő társadalmi csoportnak. Ez utóbbi felfogás értelmében a roma tanulók/hallgatók kiemelt figyelmet igényelnek, és egyenlő esélyeket kell biztosítani számukra, hátrányaikat

kompenzálni. A közép-kelet európai országokban az említett két szemléletmód keveredik, a rendszerváltáshoz kötődő politikai változások után főleg az első értelmezés volt domináns, míg az EU csatlakozás ideje óta főleg a második (Forray R és Kozma 2013). Vizsgálatom eredményei egy olyan attitűd-struktúrát tártak fel, amely inkább az előbbieken elsőnek említett szemléletmódhoz hasonlít vagy teljesen elkülönül, de semmiképp sem kapcsolódik a hátrányokkal élők iránti attitűd faktorhoz.

28. táblázat: Hallgatói csoporttársi attitűdök faktorai (faktorsúlyok³⁵)

	Belső etnikai attitűdök	Hátrányokkal élők attitűdök	Külső etnikai attitűdök
Kisebbségi	0,862		
Kisebbségben élő nemzetársad	0,741		
Roma	0,626		
Hátrányos helyzetű		0,772	
Fogyatékkal élő		0,660	
Külföldi hallgató, cserediák			0,857

Forrás: IESA 2014 - 2015

Eszerint tehát a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaik iránti csoporttársi szemléletének célcsoport szerinti dimenziói a következők: a *kisebbségi – nemzetiségi (roma)*, a *hátrányos helyzetűek-fogyatékkal élők* valamint a *külföldi hallgatók* iránti attitűdök. Ezeknek a faktoroknak a következő nevet adtam: *belső etnikai mássággal és külső etnikai mássággal kapcsolatos attitűd faktorok* valamint a *hátrányokkal élőkkel kapcsolatos attitűd faktor*. A hallgatók szemlélete itt lényegesen különbözik a romániai oktatási jogszabály megközelítésmódjától: a roma csoporttársak percepciója a kisebbségi-nemzetiségi változóval mutat együtt járást, míg a romániai jogszabály marginalizált helyzetű csoportként hivatkozik rájuk. Jelen kutatás keretei között a külső etnikai mássággal kapcsolatos szemlélet bonyolult kérdésével nem foglalkozok, mivel az adatbázisok nem tartalmaztak elegendő információt velük kapcsolatosan.

³⁵ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a három faktor a teljes variancia 82,2 %-t magyarázza, KMO=0,884

8. Befogadó attitűdök és a hallgatók szervezeti beágyazottsága

A vizsgálat során³⁶ a megkérdezett hallgatók 90 %-a tartozott valamelyik vallási felekezethez, háromnegyedük kisebb-nagyobb gyakorisággal templomba jár. Ugyanakkor felfigyeltem egy ellentmondásra: amikor az egyházi, felekezeti, szervezeti, vallásos közösségi tagság felől kérdeztük meg a hallgatókat, akkor csak egyharmaduk vallotta magát tagnak. Ez vélhetően abból adódik, hogy a hallgatók a felekezeti hovatartozást és a tagságot különbözőképpen értelmezik, ez utóbbit aktív, tudatos elköteleződésnek tekintik.

Az eredmények azt mutatták, hogy a teljes mintában a hallgatók több mint 90%-a pozitív, elfogadó attitűddel viszonyult a vallásos közösséghez tartozó csoporttársakhoz. A nem elfogadók aránya ugyanannyi, mint azoknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoztak – 10%. A lakótársi vagy házastársi kapcsolatot elfogadók valamivel kevesebben voltak, viszont összességében több mint fele, a hallgatók közel 60%-a nyitott volt bármilyen közelségű kapcsolatra. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a vallásos közösséghez tartozó hallgatók nem tekinthetők kockázati csoportnak a Kárpát - medencéhez tartozó országokban.

A korábbi vizsgálat tapasztalataiból kiindulva, a disszertációban megfordítottam a kérdést: azokat, akik elkötelezettek, szervezetenként beágyazottak, milyen mértékben jellemzi az elfogadó szemlélet a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársak irányába? Ebben a fejezetben, kutatásom nyomvonalán továbbhaladva, az említett kérdésre keresem a választ. A hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaik iránti attitűdjeit szervezeti beágyazottságuk, kötődéseik függvényében elemzem három részvételi típus szerint: jótékonyági, karitatív szervezetben, egyházi szervezetben valamint civil, önkéntes csoportban.

A vonatkozó szakirodalom tanulmányozása alapján abból a feltételezésből indultam ki, hogy *a hallgatók befogadó attitűdjeit erősíti, ha extrakurrikulárisan aktívak a korábban említett szervezetekben, csoportokban*. Putnam (1995) az önkéntes szervezetek, egyházak szerepét emelte ki a társadalmi kohézió erősítésében. Eyler et al. (2001) szerint az önkéntesség egyik hozadéka, hogy csökkenti az előítéleteket és segíti a

³⁶ Publikált tanulmány Berei (2017)

kulturálisan vagy etnikailag különböző csoportokkal szembeni befogadást, társadalmi felelősségvállalást.

Az UNICEF Magyar Bizottság (2014) már említett kutatása rávilágított arra, hogy Magyarországon és a volt keleti tömbhöz tartozó országokban az anyagi szűkölködésnél nagyobb arányú a gyerekek és a fiatalok körében a társas/közösségi kapcsolatok hiánya. A hátrányok leküzdésében fontos szerep jut, különösen a 2008 – as gazdasági válság utáni időszakban a különböző nem-kormányzati, társadalmi kezdeményezéseknek. Pusztai és Szabó (2014) kutatásának eredményei szerint a kis- és nagyközösségi vallásgyakorlat, a személyes hitbeli értékrend erősíti a hallgatók befogadó hozzáállását fogyatékkal élő társaikhoz..

8.1. Szervezeti beágyazottság és befogadó hallgatói attitűdök

A hallgatók szervezeti kötődéseinek a vizsgálatát, kevés eltéréssel, mindkét adatbázis lehetővé tette. A HERD 2012³⁷ és a IESA 2014 – 2015³⁸ felmérések tartalmaztak olyan kérdéssorokat, amelyek alapján lehetővé vált a jótékonyági, karitatív, civil szervezethez, önkéntes csoporthoz, egyházi, felekezeti közösséghez, tartozó/nem tartozó hallgatók számbavétele. A kérdőíves felmérés során más extrakurrikuláris tevékenységet is vizsgáltunk, de ezeknek az elemzése a disszertáció határain kívül esik.

A Magyar Ifjúság 2012-es felmérése alapján Magyarország fiataljaira általában jellemző, hogy alacsony számban kötelezik el magukat ilyen jellegű szervezetek tevékenységeiben való részvételre (29. számú táblázat). Az országos reprezentatív felmérés eredményeképpen a fiatalok többsége (több mint 90 százalék) nem

³⁷ Tagja vagy – e valamilyen civil csoportnak, egyesületnek, szervezetnek, körnek stb.? (Csak egy választ jelölj!)

- A. Egyházi, felekezeti szervezet
- B. Vallásos kisközösség, ifi
- C. Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport

(1 – Igen, egyetemen/főiskolán belül, 2- Igen, egyetemen/főiskolán kívül, 3- Igen, mindkettő, 4 – Nem, de szeretnék tagja lenni, 5 – nem és nem is szeretnék tagja lenni).

³⁸ Tagja vagy-e, tartozol-e a következőkhöz? (1 Igen, egyetemen belül, 2 Igen, egyetemen kívül, 3 Igen, mindkettő, 4 Nem, de szeretnék tagja lenni, 5 Nem, és nem is szeretnék tagja lenni)

- A. Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifi
- B. Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport
- C. Civil szervezetnek, önkéntes csoportnak

(1 – Igen, egyetemen/főiskolán belül, 2- Igen, egyetemen/főiskolán kívül, 3- Igen, mindkettő, 4 – Nem, de szeretnék tagja lenni, 5 – nem és nem is szeretnék tagja lenni).

kapcsolódott sem tagként sem alkalmi résztvevőként valamely jótékonyági szervezethez és nem vett részt semmilyen lelki vagy szociális problémákkal foglalkozó szervezet tevékenységeiben sem. A felmérés eredménye szerint tehát Magyarországon az ifjak nagy része nem tartozik sem civil, sem egyházi, sem jótékonyági, sem szociális problémákkal, hátrányba kerültekkel, lemaradókkal foglalkozó szervezetekhez, csoportokhoz, ami feltehetően befolyásolja a formális interakcióikat, társadalmi érettségüket is.

29. táblázat: 15-29 éves fiatalok aránya, akik tartoztak valamely csoporthoz, szervezethez, közösséghez 2012-ben (%) (N=8000)

Kapcsolódik-e ön valamilyen módon a következő szervezetekhez?	Igen
lelki, szociális problémákkal foglalkozó szervezet	6
jótékonyági szervezet	7
egyházi szervezet, vallási közösség (nem egyház)	8

Saját szerkesztés

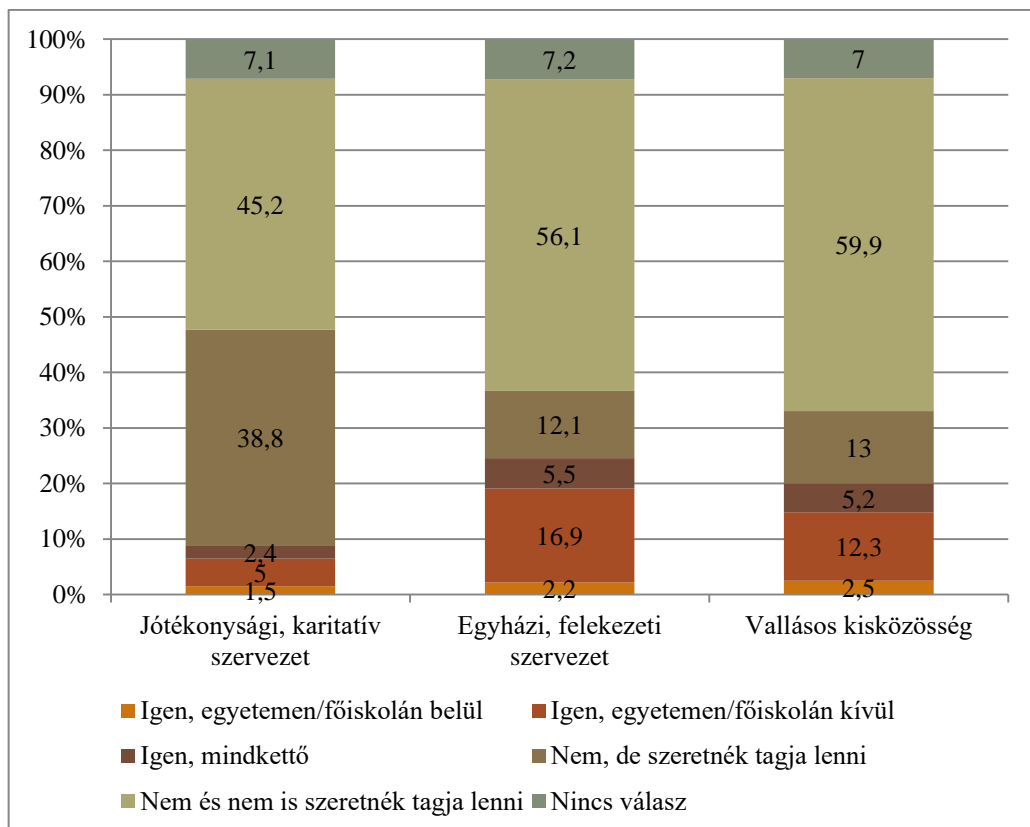
Forrás: Magyar Ifjúság 2012

Az országos adatfelvételben nem szerepelt, viszont a határ menti kutatás lehetővé tette azoknak a hallgatóknak az azonosítását, akik nem tagjai valamely szervezetnek, viszont szeretnének ilyen jellegű, tevékenységekbe bekapcsolódni (27. ábra). Ilyenként arra az eredményre jutottam, hogy a hallgatók nagy arányban (38,8 százaléka) szeretnének aktívak lenni jótékonyági, karitatív szervezetekben, ami további feladatokat ró a felsőoktatási intézményekre, hogy irányt mutassanak ezeknek a hallgatóknak.

A 2012-es vizsgálat szerint az egyházi, felekezeti közösségekhez tartozók aránya magasabb, mint a jótékonyági, karitatív szervezeteket preferálóké, a hallgatók közel negyede (24,6 százaléka) részt vett ilyen jellegű tevékenységekben (egyetemen, főiskolán kívül, belül vagy mindkettőben), tehát minden negyedik hallgató elkötelezett ilyen téren. A magyarországi országos adatokhoz viszonyítva, a Magyar Ifjúság 2012-es adatai szerint (29. számú táblázat), ez jóval magasabb, mint az átlagos részvétel (7,8 százaléka) a fiatal generáció körében.

A vallásos kisközösségek tevékenységeiben volt részvétel közepes mértékű (27. ábra), a határ mentén minden ötödik hallgató elkötelezett vallási kisközösségekben egyetemen belül és/vagy kívül. Itt is figyelemfelkeltő a hallgatók igénye, közel 12 százalékuk nem tagjai semmilyen vallásos kisközösségnek, de szeretnének azzá válni. A hallgatók legnagyobb arányban ezt a jellegű tevékenységet utasítják vissza (56 százalék jelentette ki, hogy nem tagja és nem is szeretne azzá válni).

27. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=2431)



HERD 2012

Összességében tehát a jótekonysági, karitatív szervezetek és a vallásos kis- és nagyközösségek tevékenységeiben való részvétel kapcsán kiemelem, hogy a határ mentén a leggyakoribb extrakurrikuláris elfoglaltság, amelyben részt vettek a hallgatók az egyházi, felekezeti szervezetekhez kapcsolódik, továbbá a legnagyobb igény a jótekonyság, karitatív szervezetekhez való kapcsolódásra van a hallgatók körében. Ezeket az eredményeket fontos figyelembe venni a hallgatók extrakurrikuláris lehetőségeinek, időtöltésének az intézményi, városi szinten való tervezésében.

A továbbiakban azt elemeztem, hogy az említett típusú extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel befolyásolja-e a hallgatók méltányossággal és befogadással kapcsolatos nézeteit (30. táblázat). A vallásos közösségi tagságot vállalók és nem vállalók közötti általános különbségeket vizsgálva, arra a megállapításra jutottam, hogy az igennel válaszoló hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban értenek egyet a felsőoktatás tömegesedési folyamatával ($p=0,015$) és kevésbé gondolkodnak 'elit' képzésben ($p=0,001$), mint azok, akik elzárkóznak ettől. A legnagyobb különbség a hallgatói elégedettség tekintetében volt kimutatható: a vallásos közösségekhez tartozók inkább elégedettek az egyenlő bánásmóddal ($p=0,000$) és a hallgatók segítőkészségével ($p=0,000$), mint azok, akik nem tagjai és nem is szeretnék azzá válni.

Hasonló eredményre jutottam a jótékonyági, karitatív szervezetekhez, csoportokhoz tartozók és nem tartozók vonatkozásában is: szignifikánsan nagyobb arányban támogatják az esélyegyenlőséget a felsőoktatási bejutás során ($p=0,011$), mint azok, akik nem tagjai és nem is szeretnék azzá válni. A legnagyobb különbséget a szociális ösztöndíjak számának a növelése ($p=0,000$) és a hallgatói együttműködéssel, kölcsönös segítségnyújtással kapcsolatos vélemény tekintetében mutatható ki ($p=0,000$). Az általános nézetek vizsgálata nyomán az a következtetés vonható le, hogy együtt járás van az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel és a hallgatók nézetei között.

30. táblázat: A hallgatók méltányossággal kapcsolatos általános nézeteinek változása a szervezeti elköteleződés függvényében (%)

	Jótékonyági			Vallásos		
	Tag	Nem tag	N	Tag	Nem tag	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell.	40	41	2406	43*	38	2538
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen	66*	61	2402	63	63	2531
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni	46	45	2415	49 ***	43	2556
A szegény diákokat csak akkor	21	24		22	22	2529

kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek.						
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	81	78	2317	83**	78	2461
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát.	82 ***	75	2410	80	77	2540
Egyenlő bánásmóddal való elégedettség	62	60	2404	64 ***	57	2543
Hallgatói együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással való elégedettség	85 ***	77	2418	85 ***	70	2571

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: HERD 2012

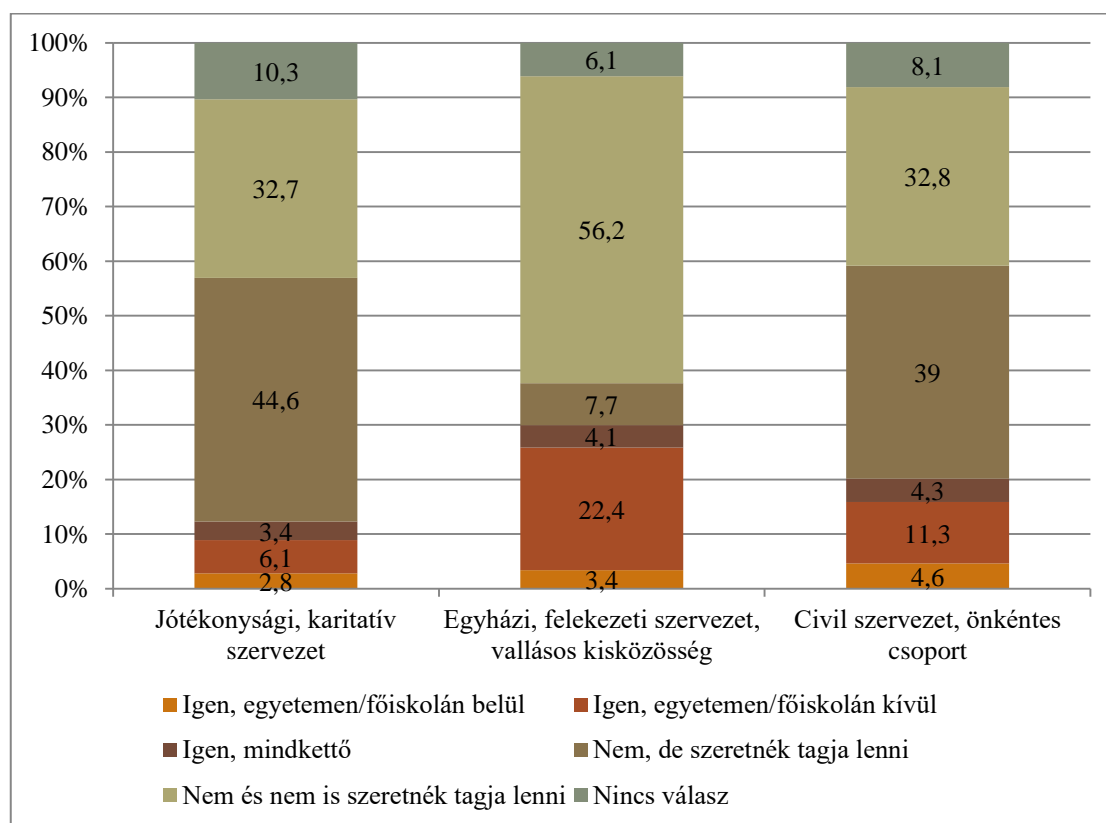
Noha a hallgatók elvileg egyetértnek a felsőoktatási méltányossággal és az esélyegyenlőséggel, a különböző – anyagi és nem anyagi - támogatási formákkal, a kapcsolatvállalás tekintetében különbözött a preferenciájuk az egyes kiemelt figyelmet igénylő csoportok iránt. Továbbá az is bebizonyosodott, hogy a hallgatók inkább elfogadják a hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők és a romák pozitív diszkriminációját anyagi vagy más téren, mint a velük való együttlakást.

Napjainkban a fiatalok körében általános társadalmi problémaként azonosított kapcsolati hátrány a kiemelt figyelmet igénylő csoportok mentén is kitapintható volt. Különbségek után kutatva, a hallgatók extrakurrikuláris tevékenységeit vizsgáltam a 2014- 2015 -ös adatbázis segítségével, kiegészítve a jótékonyági, karitatív szervezetekhez, egyházi közösségekhez való tartozást a civil, önkéntes csoportok iránti elköteleződéssel, összehasonlítva a 2012-es és a Magyar Ifjúság 2012-es eredményekkel is.

Újdonságnak számított a legutóbbi adatfelvétel során a civil, önkéntes csoportokhoz tartozó hallgatók azonosítása (28. ábra), amellyel kapcsolatosan nem szerepeltek adatok sem a HERD 2012, sem a Magyar Ifjúság 2012-es kutatásban. Az adatok alapján megállapítottam, hogy a hallgatók közel 20 százaléka tagja volt valamely

civil, önkéntes szervezetnek (egyetemen belül, egyetemen kívül vagy mindkettő) és 39 százalék szeretne tagjává válni. A civil, önkéntes tevékenységtől a hallgatók egyharmada (32,8 százalék) zárkózott el 2014 – 2015-ben. Továbbá a hallgatók közel tíz százaléka kapcsolódott egyetemen belül, kívül, vagy mindkét lehetőséget kihasználva, jótékonyági, karitatív szervezetekhez, továbbá közel fele (44,6 százalék) vallotta, hogy nem tag, de szeretne azzá válni. Az egyházi közösségekhez tartozók aránya a hallgatók közel harmadát teszi ki (29,9 százalék), itt meg kell jegyezni, hogy a 2014 – 2015-ös adatfelvétel során egyetlen változóval mértük az egyházi kis- és nagy közösségi elköteleződést, míg korábban külön választva.

28. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=1549)

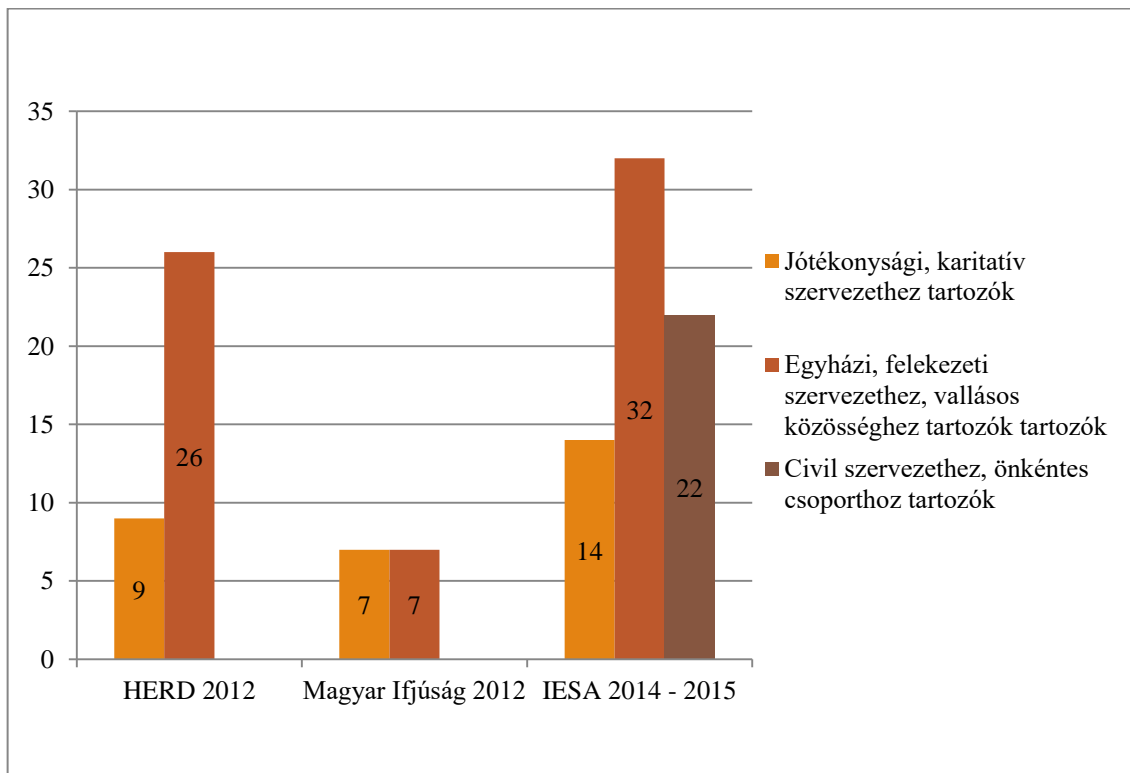


Forrás: IESA 2014-2015

A kutatás további lépéseként a Magyar Ifjúság 2012-es országos adatait összevettem a határ menti hallgatók részvételével (29. ábra). Az összehasonlítás alapján azt a következtetést vontam le, hogy a határ menti hallgatói populáció körében némileg alacsonyabb azoknak az aránya, akik nem kapcsolódtak ezekhez a szervezetekhez. A határ mentén a hallgatók inkább preferálták az egyházi közösségeket, mint a karitatív, jótékonyági csoportokat. Az országos adatfelvétel nem tartalmazta azt a

válaszlehetőséget, hogy 'nem vagyok tag, de szeretnék azzá válni', ezért ilyenszerű összehasonlítást nem állt módomban végezni, viszont fontos kiemelni, hogy a határ menti hallgatók körében magas azoknak az aránya, akik nem tagjai valamely civil, önkéntes, karitatív, jótékonyági szervezetnek, de szeretnék azzá válni. Továbbá a 2012-es és a 2014 – 2015-ös felmérések közötti időszakban a hallgatók extrakurrikuláris szervezeti elköteleződése csökkent valamelyest, a legutóbbi adatfelvétel során többen vallották azt, hogy részt vesznek ilyen jellegű tevékenységekben, mint korábban.

29. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottságának összehasonlítása a HERD 2012(N=2618), a Magyar Ifjúság 2012 (N=8000) és a IESA 2014 – 2015 (N=1549) adatfelvételek szerint (akik tagok)(%)



Saját szerkesztés

Országos lebontásban vizsgálva a hallgatók szervezeti elköteleződését a határ menti régióban, mind a HERD 2012, mind a IESA 2014 – 2015 felmérések egyaránt alátámasztották, hogy a romániai hallgatók inkább kapcsolódtak ilyen jellegű csoportokhoz, mint magyarországi társaik, és ezek a különbségek szignifikánsnak bizonyultak minden szinten (31. táblázat). A 2014-2015-ös adatfelvétel értelmében közel négyszer esélyesebbek arra, hogy bekapcsolódjanak karitatív szervezetek tevékenységeibe (OR=3,8) és több mint négyszer inkább preferálták a civil

szervezeteket (OR=4,2). Ez abból adódhat, hogy Romániában az állami támogató rendszer nagymértékben a szubszidiaritást képviseli, amelynek következtében a szociális ellátórendszer fontos alkotórészei a közösségi önkéntes kezdeményezések, az egyházak karitatív tevékenységei, a külföldi támogatások segítségével működő civil alapítványok, amelyeknek a munkáját ugyan összefogja az állami ellátórendszer, mégis nagymértékű önállóságot élveznek.

A legnagyobb különbség az egyházi, vallásos közösségek iránti attitűdök terén alakult ki: a romániai hallgatók több mint ötször nyitottabbak az egyházi, vallásos közösségek irányába, mint a magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló társaik (OR=5,5), ami egyezik azzal a korábbi megállapítással, hogy Romániában inkább dominálnak a tradicionális, vallási értékek, mint Magyarországon (Keller 2009). Továbbá azt is megállapítottam az adatok alapján, hogy a két adatfelvétel között csökkent azoknak az aránya, akik nem tagok és nem is érdeklődnek a jótékonyági, karitatív szervezetek és az egyházi közösségek iránt. Noha keresztmetszeti vizsgálatot végeztem, a hallgatói társadalomról az is megállapítható, hogy 2014-2015-ben többen nyilatkozták azt, hogy tagjai valamely jótékonyági, karitatív, egyházi, vallásos közösségnek, mint a korábbi, 2012-es adatfelvétel során. Ez a különbség különösen a romániai hallgatók esetében nagymértékű.

31. táblázat: Felsőoktatási hallgatók országonkénti megoszlása, a szervezeti elköteleződés függvényében (akik igennel válaszoltak) (%)

	HERD 2012 (N=2618)				IESA 2014-201 (N=1549)			
	RO	HU	OR	N	RO	HU	OR	N
Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport	57 ***	45	1,6	2431	80 ***	51	3,8	1549
Egyházi, felekezeti szervezet, kisközösség	51 ***	28	2,8	2618	70 ***	29	5,5	1549
Civil szervezet, önkéntes csoport	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	83 ***	53	4,2	1549

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A továbbiakban azt feltételeztem, hogy a felsőoktatási hallgatók inkluzív szemlélete összefüggésbe hozható az előbb vizsgált extrakurrikuláris preferenciákkal. Részletekbe menően elemeztem a hallgatók befogadó attitűdjét (32. táblázat) a célorientált preferenciák mentén és az adatok szerint egyértelműen különbség van azok között, akik tagjai (vagy szeretnének azzá válni) valamely jótékonyági, civil, egyházi, felekezeti szervezetnek, vallásos közösségnek, és akik elzárkóznak ettől (nem tagjai és nem is szeretnének azzá válni). A hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaikhoz való viszonyát szignifikánsan meghatározza, hogy részt vesznek-e valamely extrakurrikuláris tevékenységben vagy sem. Ez alól kivételt képez a párkapcsolati attitűd, de itt is nagyobb a hallgatói nyitottság az aktívak körében.

Az elemzést mindkét adatbázison elvégeztem a kapcsolatvállalás, az anyagi és a nem anyagi támogatási preferenciák valamint a kapcsolatvállalásnak az intenzitását is figyelembe véve a csoporttársi, együttlakási és párkapcsolati távolságok mérésével. A hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a kisebbségi és a roma csoportokkal összefüggésben ismét igazolódott, hogy a hallgatók, akár tagjai akár nem valamely szervezetnek, leginkább támogatóak a hátrányos helyzetűekkel és legkevésbé a romákkal. Pusztai és Szabó (2014) kutatási eredménye, amelynek értelmében a hallgatók inkább preferálják a fogyatékkal élő hallgatótársaik anyagi vagy nem anyagi támogatását, mint a velük való együttlakást, kiterjeszhető a hátrányos helyzetű és roma célcsoportra is, függetlenül attól, hogy a hallgatók részt vesznek-e extrakurrikuláris tevékenységekben vagy sem.

Korábban megállapítottam, hogy kivételt képeznek az előbbi összefüggés alól a kisebbségi hallgatói csoport tagjai, akikkel kapcsolatosan az anyagi támogatást utasították el leginkább a hallgatók. Az elemzés következő lépése rávilágított arra, hogy a kivétel az extrakurrikuláris tevékenységekben résztvevő hallgatókra igaz és kevésbé azokra, akik nem tagjai a jótékonyági, karitatív szervezeteknek. A legnagyobb különbséget a csoporttársi preferenciák szintjén mértem: azok a hallgatók, akik tevékenykednek ilyen jellegű társadalmi szerveződések keretei között, kétszer inkább esélyesek a csoporttársi kapcsolat vállalására hátrányos helyzetű (OR=1,9), kisebbségi (OR=2,2) és roma (OR=2) társaikkal, mint azok, akik elzárkóznak. Ezen a szinten a legnagyobb különbség a fogyatékkal élő csoport irányába volt mérhető: a tagok közel háromszor esélyesebbek a támogató attitűdre, mint a nem tagok (OR=2,7).

32. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjeinek változása a jótékonyági, karitatív szervezetekhez, csoportokhoz tartozás függvényében

Jótékonyági, karitatív szervezetben	Elfogadja (nagyon vagy inkább)					
	HERD 2012 (N=2618)			IESA 2014 – 2015 (N=1549)		
	Együtt lakás	Nem anyagi támogatás	Anyagi támogatás	Csoport társ	Együtt lakás	Párkapcsolat
	Hátrányos helyzetűvel					
Tag	88***	90**	91***	95**	87**	67**
Inaktív	80	86	85	91	81	58
OR	1,8	1,5	1,8	1,9	1,5	1,5
Fogyatékkal élővel						
Tag	75***	89***	89***	92***	70***	34
Inaktív	35	83	83	82	56	30
OR	1,6	1,6	1,7	2,7	1,8	1,2
Kisebbségi hallgatóval						
Tag	79***	80***	76***	91***	70***	55*
Inaktív	41	72	64	81	57	49
OR	1,8	1,6	1,7	2,2	1,7	1,3
Roma hallgatóval						
Tag	54***	71***	67***	83***	46***	20
Inaktív	44	62	47	70	34	20
OR	1,5	1,5	1,5	2	1,7	1

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Az egyházi, vallásos kis- és nagy közösségekben elkötelezettek szignifikánsan befogadóbbak az együttlakás, a csoporttársi kapcsolat vállalása, a nem anyagi és az anyagi támogatásokkal való egyetértés tekintetében a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a kisebbségi és a roma csoportokkal, mint inaktív társaik (33 táblázat). Itt nem említettem a párkapcsolatot, mivel ennek az informális, nagyon személyes kapcsolatnak a vállalásában az adatok kivételt képeztek a roma és a fogyatékkal élő csoportokra nézve: bár ezen a ponton is befogadóbbak a tagok, mint a nem tagok, a különbség

viszont nem szignifikáns. A korábbi szabályszerűségek itt is érvényesülnek: a hallgatók leginkább támogatóak a hátrányos helyzetű társaikkal és legkevésbé a romákkal, inkább egyetértenek a speciális csoportok anyagi és nem anyagi támogatásával, mint a kapcsolatvállalással, a kisebbségi társak esetében viszont az egyházhoz, vallásos közösséghez tartozók kevésbé értenek egyet az anyagi támogatással, inkább preferálták a nem anyagi támogatási formákat és vállalnák a velük való együttlakást.

33. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjeinek változása az egyházi, felekezeti, közösségi szervezethez való tartozás függvényében (%)

Egyházi, felekezeti szervezetben, vallásos kisközösségben	Elfogadja (nagyon vagy inkább)					
	HERD 2012 (N=2618)			IESA 2014 – 2015 (N=1549)		
	Együtt lakás	Nem anyagi támogatás	Anyagi támogatás	Csoport társ	Együtt lakás	Párkapcsolat
	Hátrányos helyzetűvel					
Tag	87**	89	91**	94	88***	66*
Inaktív	82	88	87	92	82	61
OR	1,4	1,1	1,5	1,4	1,7	1,3
Fogyatékkal élővel						
Tag	75***	88	88*	92**	69**	34
Inaktív	67	85	84	86	61	31
OR	1,5	1,3	1,4	1,7	1,4	1,2
Kisebbségi hallgatóval						
Tag	80***	81***	78***	90**	73***	58**
Inaktív	68	72	62	85	61	49
OR	1,9	1,7	2	1,6	1,6	1,4
Roma hallgatóval						
Tag	58***	74***	70***	81*	45*	20
Inaktív	43	61	56	76	39	20
OR	1,8	1,8	1,9	1,4	1,3	1

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Korábban utaltam arra, hogy a civil, önkéntes szervezetekhez való tartozás mérése újdonság volt, ilyen jellegű adatokat nem mértek sem a Magyar Ifjúság 2012, sem a debreceni kutatóközpont keretében korábban. A kapcsolatvállalás tekintetében a civil szervezetek, önkéntes csoportok tagjai inkább befogadóbbak, mint a tagságot nem

vállaló hallgatótársaik. Szignifikánsan többen vannak az elzárkózók körében olyanok, akik nem tartoznak civil vagy önkéntes csoportokhoz, mint azok között, akik tagok vagy azok szeretnének lenni. Leghangsúlyosabb különbségre a csoporttársi és a kollégiumi együttlakás bevállalása tekintetében utaltak az adatok (34. táblázat). Az esélyhányados értékei azt mutatták, hogy a tagságot vállalók kétszer esélyesebbek a csoporttársi kapcsolatra roma társaikkal (OR=2), több mint kétszer esélyesebbek a hátrányos helyzetűekkel és a kisebbségben élőkkel (OR=2,3) illetve két és félszer (OR=2,5) esélyesebbek a fogyatékkal élőkkel való csoporttársi kapcsolat vállalására mint azok akik nem tagok és nem is szernének azzá válni.

34. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjei a civil szervezetbe, önkéntes csoportba való tartozás függvényében (%)

Civil szervezetben, önkéntes csoportban	Csoport társ	Együtt lakás	Pár- kapcsolat
	Hátrányos helyzetűvel		
Tag	95***	87***	66***
Nem tag	90	80	58
OR	2,3	1,7	1,5
Fogyatékkal élővel			
Tag	92***	70***	34
Nem tag	82	55	30
OR	2,5	1,9	1,2
Kisebbségi hallgatóval			
Tag	91***	70***	56***
Nem tag	81	56	46
OR	2,3	1,8	1,5
Roma hallgatóval			
Tag	83***	46***	20
Nem tag	70	33	20
OR	2	1,7	1

Chi-négyzet próba, Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014 – 2015

Összességében tehát számos esetben szignifikáns különbség van a kiemelt figyelmet igénylő csoportok – a hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők, a kisebbségi és roma hallgatók iránti nyitottság tekintetében, a különböző szervezetek tagjai kétszer – háromszor is esélyesebbek lehetnek arra, hogy elfogadó attitűddel viszonyuljanak irányukba, mint azok, akik nem tagok.

8.2. Csoporttársi befogadó attitűdök, demográfiai-társadalmi háttérváltozók és közösségi szerepvállalás

Az elemzés továbbvitele során a felsőoktatási keretek között leginkább releváns csoporttársi kapcsolatokra fókuszálok, mivel az általunk mért társadalmi távolságok közül ez a legszélesebb és a leggyakoribb jellegű, az együtt lakás és a párkapcsolat már szorosan érintik a személyes életterét a hallgatóknak. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a csoporttársi kapcsolatvállalást milyen tényezők befolyásolják, a különböző társadalmi, demográfiai háttérváltozók valamint az extrakurrikuláris elköteleződések hogyan hatnak a hallgatók befogadó attitűdjeire. A vizsgálatnak ebben a fázisában keresztábra elemzést és logisztikus regressziót végeztem, amelyet kiegészítettem faktorelemzéssel és variancia-analízissel valamint lineáris regresszióval.

35. táblázat: A társadalmi háttérváltozók megoszlása a csoporttársi attitűdök mentén (%)

		Elfogadja (nagyon vagy inkább)			
		Hátrányos helyzetű	Fogyatékkal élő	Kisebbségi	Roma
Nem	Férfi	88	81	90	82
	Nő	95***	91***	80***	66***
	N=	1373	1357	1357	1398
	OR	2,7	2,3	2,2	2,3
Ország	RO	96*	94*	95***	82*
	HU	93	87	85	76
	N=	1409	1391	1391	1439
	OR	2	2,7	3,8	1,4
Anyai iskolai végzettsége	Alacsony	94	88	87	77
	Közép vagy felső	93	88	87	78

	N=	1409	1391	1391	1439
	OR	1,3	1	1	1
Apa iskolai végzettsége	Alacsony	94	89	88	78
	Közép vagy felső	93	88	87	78
	N=	1409	1391	1391	1439
	OR	1,2	1	1,1	1,2
A család szubjektív anyagi helyzete	Átlag alatti	97	93	93*	83
	Átlagos vagy átlag feletti	93	88	86	77
	N=	1409	1391	1391	1439
	OR	2,3	1,8	2,2	1,5

Chi négyzet próba. *** $p \leq 0.001$, * $p \leq 0.05$. A vastagított értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014-2015

A keresztábra elemzés eredményei szerint (35. táblázat) a szülők iskolai végzettsége és szubjektív anyagi helyzete mentén nincs számottevő különbség a hallgatók speciális csoport társaikkal kapcsolatos preferenciái között, kivételt képez egyetlen viszonylat: az átlag alatti szubjektív anyagi helyzetűek szignifikánsan elfogadóbbak a kisebbségi csoporttal, mint azok, akiknek az anyagi helyzete átlagos vagy átlag feletti. Noha nincs szignifikáns különbség a hallgatók között az anyagi helyzet tekintetében, az adatok azt is feltárták, hogy a saját bevallásuk szerint alacsony társadalmi státusú családból származók kétszer esélyesebbek arra, hogy támogató attitűddel viszonyuljanak hátrányos helyzetű (OR=2,3), fogyatékkal élő (OR=1,8), kisebbségi (OR=2,2) csoporttársaikhoz, mint azok, akik átlagos vagy átlag feletti anyagi helyzetűek. Az átlagon aluli anyagi helyzetűek a roma hallgatók iránti attitűd tekintetében is esélyesebbek a támogató viszonyulásra, mint a többiek (OR=1,5).

Az adatokból az is kiderült, hogy a nők szignifikánsabban elfogadóbbak, mint a férfiak, több mint kétszer nagyobb az esélyük, hogy pozitív attitűddel viszonyuljanak a hátrányos helyzetű (OR=2,7), a fogyatékkal élő (OR=2,3), a kisebbségi (OR=2,2) és a roma csoportokhoz (OR=2,3) tartozó társaikhoz, ami vélhetően a nők nagyobb szociális érzékenységével magyarázható. Hasonlóan szignifikáns különbséget találtam a romániai és a magyarországi hallgatók között, a romániai hallgatók 2-szer esélyesebbek a

támogató attitűdre hátrányos helyzetű csoporttársaikkal, mint a magyarországiak, 2,7-szer esélyesebbek a fogyatékkal élők iránti támogatásra és 1,5-ször a roma csoportok iránt. A legnagyobb különbséget a romániai és a magyarországi hallgatók között a kisebbségi csoportokkal kapcsolatosan találtam (OR=3,8). Ez vélhetően annak tulajdonítható, hogy a romániai hallgatók többsége (99%) magyar nemzetiségű, akik Romániában kisebbségi csoportot alkotnak, ezért személyesen is érintettek a kérdésben. Hasonló eredményre jutottam tehát, mint a HERD 2012 – es kutatás adatainak elemzése nyomán: a hallgatók leginkább támogatóak a hátrányos helyzetű csoportokkal és legkevésbé a romákkal, ugyanakkor szignifikáns különbségek vannak a két ország hallgatóinak az inkluzív szemléletmódja között. Ez az eredmény egyezik Pusztai és Szabó (2014) következtetésével, amelynek értelmében Kárpát - medence hallgatói közül a romániai hallgatók bizonyultak a leginkább támogatóknak a fogyatékossgal élő hallgatótársakkal, viszont nem támasztja alá Keller (2009) kutatási megállapítását, amelynek értelmében Romániát, mint tradicionális, ortodox kultúrájú társadalmat a zárt gondolkodásmód jellemez. Itt fontos megjegyezni viszont, hogy a támogató/elutasító, zárt/nyitott szemlélet mérésekor alap módszertani követelmény pontosan meghatározni, hogy kik képezik az attitűd-mérés tárgyát, célpontját (Fishbein és Ajzen 1977), mert ennek függvényében a kapott eredmények különbözőek lehetnek. Keller (2009) eredményei alapján Romániát a zárt gondolkodás jellemzi a homoszexuális csoportok iránti viszonyulásmód alapján (mivel az ő kutatása ezt a szempontot vette alapul), az én kutatásom viszont a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a roma és a kisebbségi csoportok iránti attitűdök szempontjából vizsgálta a romániai hallgatókat, s ilyen vonatkozásban találta őket, hogy nyitottabbak, pozitívabbak mint a szomszédos országban tanuló társaik. Ugyanakkor az is kitűnt, hogy a romániai hallgatói preferenciák sem homogén jellegűek, célcsoportok szerint differenciálódnak: leginkább nyitottak a hátrányos helyzetűek irányába és legkevésbé a romák iránt.

Végezetül logisztikus regresszióval ellenőriztem, hogy a különböző extrakurrikuláris, szervezeti elköteleződések és a társadalmi, demográfiai tényezők együttesen hogyan hatnak a csoporttársi támogató attitűdökre (36. táblázat). A szervezeti tagság valamint az átlag alatti szubjektív anyagi helyzet két vagy háromszor esélyesebbé tette a hallgatókat arra, hogy támogató attitűddel viszonyuljanak a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a kisebbségi és a roma csoporttársakhoz. A határon átmenve, a romániai hallgatók 1,5-ször támogatóbbak a hátrányos helyzetűekkel, 2,2-szer a fogyatékkal élőkkel és 2,7-szer a kisebbségi csoportokkal,

mint magyarországi társaik. A hallgatók neme egyedül a roma csoporttársak támogatása tekintetében jelent differenciáló tényezőt: a nőknek nagyobb az esélye, hogy támogatóbban viszonyuljanak roma csoporttársaikhoz, mint a férfi hallgatóknak (OR=0,6).

36. táblázat: A hallgatók szervezeti elköteleződése és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a csoporttársi elfogadási attitűdökre

	Függő változó: Hátrányos helyzetű	Függő változó: Fogyatékkal élő	Függő változó: Kisebbségi	Függő változó: Roma
	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Szervezeti beágyazottság	3,388***	2,954***	2,637***	2,405***
Szubjektív anyagi tőke	2,129*	1,720*	2,137**	1,811*
Ország	1,572*	2,278***	2,786***	1,306
Nem	,745	,786	,760	,602***
Apa iskolai végzettsége	1,208	1,103	1,185	1,095
Anya iskolai végzettsége	,784	,777	,791	,768

Szignifikancia szintek:*** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Forrás: IESA 2014-2015

Összességében tehát, az extrakurrikuláris tevékenységek pozitívan hatnak a hallgatók befogadó attitűdjeire, továbbá a személyes érintettség is: az átlag alatti anyagi helyzet valamint a kisebbségi lét hasonló módon növeli a hallgatók lakótársi és csoporttársi befogadását.

A társadalmi háttérváltozók és a hallgatók egyéni attribútumainak a hatását vizsgálva, ismételten igazolódott a társadalmi szerveződések – jótékonyági, karitatív szervezetek – valamint a vallásos kis- és nagy közösségek inklúzió alakító szerepe. Azok a hallgatók, akik tagjai ezeknek a szervezeteknek, elfogadóbbak kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikkal, mint azok, akik nem (37. táblázat). A nemi megoszlás tekintetében a női hallgatók támogatóbbak, mint férfi társaik, szignifikáns különbség a hátrányokkal élő hallgatótársak iránti attitűdök tekintetében körvonalazódott. Az eredmények igazolták a társadalmi háttérváltozók közül az objektív gazdasági tőke hatását is: azok a hallgatók, akik átlag alatti javakkal rendelkeznek, elfogadóbbak kiemelt figyelemmel kísért csoporttársaikkal, mint azok, akik átlagos vagy átlag feletti anyagi helyzetűek. Tehát a több anyagi tőkével rendelkező hallgatóknak kisebb a

támogató hozzáállása az etnikailag eltérő vagy a más hátrányokkal élő hallgatótársaikkal.

A szülők iskolai végzettségének a vizsgálata hasonló eredményeket mutat, mint Pusztai és Szabó (2014) kutatási eredményei, akik a fogyatékossgal élőkkel kapcsolatos attitűdöket vizsgálva megállapították, hogy az apa vagy az anya iskolai végzettsége nem befolyásolja a hallgatók szolidáris attitűdjeit. Továbbá, a felsőoktatási tényezők közül, a pedagógusképzésben való részvétel erősíti a hallgatók támogató átlagát, ugyanakkor a romániai hallgatók támogatóbbak, mint magyarországi társaik.

37. táblázat: A szervezeti beágyazottság és a csoporttársi elfogadás közötti kapcsolat

Magyarázó változók		Belső etnikai attitűdök	Hátrány attitűdök	N
Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport	Tag	,1***	,09***	782
	Nem tag	-,16	-,15	482
Civil szervezet, önkéntes csoport	Tag	,1***	,05**	808
	Nem tag	-,19	-,09	456
Egyházi, felekezeti szervezet, kisközösség	Tag	,1**	,04	503
	Nem tag	-,07	-,03	761
Ország	RO	,27***	,03	302
	HU	-,08	-,00	962
Nem	Férfiak	-,05	-,1	319
	Nők	,02	,03*	945
Objektív anyagi helyzet		,08	,07***	1264
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag alatti	,23**	,12	145
	Átlagos vagy átlag feletti	-,03	-,02	1119
Apa iskolai végzettsége	Alacsony	,03	,03	435
	Közép vagy felső	-,01	-,01	829
Anya iskolai végzettsége	Alacsony	,04	,04	284
	Közép vagy felső	-,01	-,01	980

ANOVA próba. A vastag jelölések a variancia-elemzés szerint szignifikánsan nagyobb csoportátlagokat jelölnek. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Forrás: IESA 2014 - 2015

A továbbiakban a szervezeti elköteleződés, a demográfiai és a társadalmi mutatók hatását lineáris regresszióval is ellenőriztem (38. táblázat), hogy megvizsgáljam: a szignifikáns eredmények megmaradnak-e más hatásoktól függetlenül a faktor-analízis által létrehozott attitűd-típológiákkal – a belső etnikai mássággal- és egyéb hátrányokkal kapcsolatosan. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók inkluzív szemléletére pozitív hatással van a szervezeti elköteleződés. Az etnikai másságban élő vagy roma csoporttársak iránti elfogadó attitűdöket pozitívan befolyásolja a kisebbségi lét, vagyis a romániai, kisebbségi felsőoktatási intézmények hallgatói támogatóbbak, mint magyarországi, többségi nemzethez tartozó társaik.

38. táblázat: A jótékonyági, karitatív szervezethez tartozás, a felsőoktatási jellemzők és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a csoporttársi befogadó attitűdökre

Magyarázó változók	Függő változó: belső etnikai attitűdök	Függő változó: hátrány attitűdök
	Béta	Béta
Szervezeti tagság	,122***	,112***
Szubjektív anyagi tőke	,086**	,033
Objektív anyagi tőke	-.004	-.047
Ország	.118***	-.028
Nem	.018	-.044
Apa iskolai végzettsége	.010	-.003
Anya iskolai végzettsége	.012	-.004
R négyzet	.045	.020

A vastag jelölés a táblázatban a lineáris regresszió-elemzés szerint szignifikáns hatást jelent. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$.

Forrás: IESA 2014 - 2015

A lakótársi elfogadás szerepelt mindkét adatfelvétel során, ezért a továbbiakban logisztikus regresszióval ennek a dimenzióknak a mentén is ellenőriztem, hogy a társadalmi háttérváltozók jelenlétében a szervezeti elköteleződések hatása megmarad-e (39. táblázat). A korábban, a csoporttársi kapcsolat elemzése során használt társadalmi

és demográfiai háttértényezőket használtam: a hallgató neme, a felsőoktatási intézmény országa, a szülők (az apa és az anya) iskolai végzettsége és a család szubjektív anyagi helyzete mentén kialakult különbségeket vizsgáltam.

A hallgatók társadalmi csoportokhoz való tartozását, mint extrakurrikuláris tevékenységet, már korábban részletesen elemeztem. Ezúttal a logisztikus regresszió módszerét alkalmazva, összevontam azokat a változókat, amelyeknek a segítségével azonosítottuk azokat a hallgatókat, akik tagjai valamely jótékonyági, karitatív, egyházi vagy civil közösségnek, létrehozva a szervezeti tagság indexet, majd ebből egy kétértékű, dichotóm változót hoztam létre, amit tulajdonképpen használtam a statisztikai elemzés során.

A társadalmi háttérváltozók és a demográfiai jellemzők közül elsőként a szubjektív anyagi helyzetet vontam be a többlépcsős elemzésbe. Az EUROSTUDENT adatfelvételek során a hallgatók 1-től 10-ig terjedő skálán bejelölhették, hogy az ő szubjektív értékelésük alapján a családjuk milyen társadalmi státusú, az országban élő, átlagos családokhoz képest. Ehhez hasonlóan, a HERD 2012 és a IESA 2014-2015 adatfelvételek tartalmaztak olyan kérdéseket, amelyek a hallgató anyagi helyzetére vonatkoztak,³⁹ ennek a kétértékű változatát használtam fel a logisztikus regresszióban. A társadalmi háttérváltozók közül az apa és az anya iskolai végzettségét is használtam.

Pusztai és Szabó (2014) a HERD 2012-es adatbázison végzett elemzése során azt a következtetést vonták le, hogy noha a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolta szignifikánsan a hallgatók fogyatékossgal élő társaikkal kapcsolatos attitűdjét, mégis 'óvatosan' megállapították, hogy azok a hallgatók, akiknél az anya alacsonyabb iskolai végzettségű volt, kedvezőbben ítélték a fogyatékos hallgatókkal való együttlakást és inkább egyetértettek az anyagi támogatásukkal, mint a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei. Hasonlóan a közép- és felsőfokú végzettségű apai háttérrel rendelkező hallgatók támogató attitűdje között kisebb volt a különbség, mint az alapfokú és a középfokú apai háttérrel között, de ezek a különbségek sem bizonyultak szignifikánsnak.

Az oktatási rendszerek országok közötti különbségei miatt az EUROSTUDENT adatokat figyelembe véve, az érettségit tekintettem referenciának, ezért a szülők (anya és apa) iskolai végzettségét két kategóriába soroltam: érettségi nélküli, vagyis alacsony iskolai végzettség valamint érettségi (esetleg technikum is) vagy felsőfokú diplomával

³⁹ Mít gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családot az országodban élő átlagos családhoz képest?
1 – legszegényebbek, 10 - leggazdagabbak

(főiskola, mesteri vagy tudományos fokozat) rendelkező kategóriákat különítettem el. Ezekre támaszkodva, a társadalmi háttér dichotóm meghatározásánál következetesen eggyel jelöltem az alacsony iskolai végzettséget valamint az alacsony társadalmi státust, közvetetten arra a kérdésre is keresve a választ, hogy vajon azok a hallgatók, akik családjuk révén részesei a szegénységnek, az alacsony iskolai végzettségnek, társadalmi státusnak, vajon hogyan viszonyulnak a hasonló helyzetben lévő társak támogatásához. A demográfiai mutatók közül a nem és az ország hatását is figyelembe vettem az elemzés során.

Az elemzést elvégeztem mindkét adatbázison és a többlépcsős logisztikus regresszió során bizonyítást nyert a különböző szervezeti elköteleződés jótékony hatása a speciális csoportok iránti attitűdökkel kapcsolatosan. Egy korábbi összehasonlítás értelmében, a két adatfelvétel közötti különbségeket értelmezve, arra jutottam, hogy a határ menti intézményekben tanuló hallgatók a legutóbbi adatfelvétel során nagyobb arányban kapcsolódtak külső, társadalmi csoportokhoz, végeztek extrakurrikuláris tevékenységet, mint 2012-ben, tehát a hallgatók társadalmi elköteleződése növekedett. A logisztikus regresszió szerint, míg 2012-ben az elkötelezett hallgatók több mint másfélszer esélyesebbek voltak arra, hogy támogató attitűddel viszonyuljanak hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő, roma és kisebbségi társaikhoz mint a tagságot nem vállaló társaik, addig 2014 – 2015-ben ez a hatás erőteljesebbnek bizonyult.

A korábbihoz képest, az extrakurrikulárisan aktív hallgatók esélye megkétszereződött, és ezek a hatások szignifikánsak maradtak a társadalmi és a demográfiai háttértényezők mellett is. A társadalmi háttértényezők közül a szubjektív anyagi helyzet hatása szintén szignifikánsnak bizonyult a hátrányos helyzetűekkel és a kisebbségben élőkkel való kapcsolatvállalás tekintetében, viszont a roma és a fogyatékkal élő hallgatók tekintetében ez nem igazolódott mindkét adatfelvétel során. Tehát, azok az extrakurrikulárisan aktív hallgatók, akik saját anyagi helyzetüket úgy ítélték meg, hogy átlagon aluli az országban élő átlagos családokhoz viszonyítva, azok 2014-2015-ben több mint kétszer esélyesebbek voltak arra, hogy inkább elfogadják a közös kollégiumi szobában együtt lakást hátrányos helyzetű társaikkal, mint azok, aki nem tagok és átlagos vagy átlagon felüli anyagi háttérből érkeztek. Hasonló eredmény érvényes a kisebbségben élőkkel való kapcsolatvállalás vonatkozásában is: az alacsony státusú családi háttérből érkezőknek 1,8-szor nagyobb az esélyük arra, hogy vállalják a kisebbségben élő társakkal az együttlakást.

A demográfiai adatok közül az ország hatása a fogyatékkal élő és a kisebbségi csoportok tekintetében igazolódott, mindkét adatfelvétel során a romániai hallgatók szignifikánsan támogatóbbaknak bizonyultak irányukba. A fogyatékkal élőkkel való együttműködés tekintetében a romániai hallgatók 1,5-ször esélyesebbek voltak és a kisebbségben élőkkel is hasonló eredményre jutottam, a romániai hallgatók esélye 4,6-szoros, vélhetően azért, mert ők maguk is kisebbségben élnek. A hallgatók neme és szüleiknek iskolai végzettsége nem fejtett ki szignifikáns hatást a speciális csoportok támogatottságával kapcsolatban.

39. táblázat: A szervezethez tartozás és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a lakótársi elfogadási attitűdökre

	Függő változó: Hátrányos helyzetű		Függő változó: Fogyatékkal élő		Függő változó: Kisebbségi		Függő változó: Roma	
	HERD	IESA	HERD	IESA	HERD	IESA	HERD	IESA
	Exp (B)	Exp(B)	Exp (B)	Exp(B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)	Exp (B)
Szervezeti tagság	1.521***	2.331***	1.519***	2.238***	1.828***	2.160***	1.656***	1.967***
Szubjektív anyagi	1.505**	2.047***	1.057	1.764**	1.379**	1.847***	1.213	1.968***
Ország	1.184	1.565*	1.303**	1.575***	1.347**	4.669***	1.631***	1.194
Nem	.794	.979	.949	1.123	.921	1.239	.984	1.084
Apa iskolai végzettsége	1.083	1.270	.990	1.081	.939	1.108	1.093	.935
Anyaiskolai végzettsége	1.268	.883	1.216	.949	.895	.776	1.116	1.023

Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Összességében, ezeknek a változók hatásait együtt szemlélve azt a következtetést vontam le, hogy az extrakurrikuláris, szervezeti elköteleződés pozitívan járult hozzá bármelyik kiemelt figyelmet igénylő csoporttal való együttműködés elfogadására, továbbá, az alacsony státusú családi háttér elfogadóbbá teszi a hallgatókat a hátrányos helyzetű és a kisebbségi csoportok tagjai iránt. A romániai hallgatók elfogadóbbak a fogyatékkal élő és a kisebbségi társaikkal, a roma hallgatók attitűdjeire pozitív hatással van az extrakurrikuláris aktivitás. Kutatási eredményeim alapján tehát feltevésem egyértelműen igazolódott, hogy a hallgatók inkluzív szemléletére pozitív hatással van a szervezeti elköteleződés.

9. Pedagógushallgatók befogadó kortársattitűdjei és jövőtervei közötti kapcsolat

Napjainkban a neveléstudományi kutatások egyik központi témája a pedagógushallgatók inkluzív szemléletformálása, annak a képességnek a kialakítása, amely elfogadja és értéknek tekinti a diverzitást (F. Erdő 2008, Sliwka 2010, Cruz et al. 2014). A hallgatók szubjektív nézeteinek, attitűdjeinek a formálása komplex folyamat, hasonló jelentőségű, mint a megfelelő tanítási módszerek, a szakmai tudás elsajátítása és hatással van későbbi döntéseikre, pályájukra egyaránt (Meijer 2003, Falus 2004, Dupcsik 2012).

Bocsi és Rákó (2015) a Kárpát-medencében élő pedagógushallgatók iskolapreferenciáinak a vizsgálata során arra a megállapításra jutottak, hogy ritkán szerepel a SNI gyerekeket integráló intézmény a hallgatók jövőtervei között, szívesebben oktatnák a magasabb státusú valamint a kedvező szociális háttérrel rendelkező tanulókat, mint azokat, akik speciálisak.

Tekintetbe véve a kérdéskör fontosságát, kutatásom során külön figyelmet fordítottam arra, hogy közelebbről megismerjem a pedagógushallgatókra jellemző viszonyulásmódok sajátosságait, összefüggést keresve a hallgatók inkluzív szemlélete és a végzés utáni helyzetre előrevetített munkavállalási hajlandóságuk között. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen egyéni és társadalmi tényezők befolyásolják a pedagógushallgatók SNI, fogyatékkal élő, többségében roma/cigány tanulókat integráló iskolák, nemzeti kisebbségi vagy elmaradott kistérségben lévő iskolák preferálását.

A fejezet első részében a pedagógushallgatók felsőoktatási befogadással és méltányossággal kapcsolatos nézeteit mutatom be, majd elemezni fogom, hogy milyen összefüggés van a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő csoporttársaik iránti attitűdjei, jövőterveik, valamint az eljövendő munkahelyükre (iskolai intézményre) vonatkozó preferenciáik között.

9.1. Felsőoktatási befogadás és a méltányosságra vonatkozó nézetek

A HERD 2012-es kutatás adatfelvételéből (N=2534) 557 pedagógushallgatót azonosítottam (22 százalék) és 221 olyan hallgatót, akik még nem pedagógushallgatók,

de szeretnék a jövőben elvégezni a képzést. Országok szerint lebontva a pedagógushallgatók számát, az adatfelvételben szereplő hallgatóknak közel negyede (24,1 százalék) magyarországi felsőoktatási intézményben tanult, míg a többség (75,9 százalék) valamely romániai intézménynek volt a hallgatója.

A IESA 2014 – 2015 kutatás fő célja a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók sok szempontú vizsgálata volt, így a 2015-ben kibővített adatbázisban összesen 297 pedagógushallgató szerepelt. Országok szerinti lebontásban vizsgálva a 297 pedagógushallgatót, közülük 123 (41,4 százalék) valamely magyarországi, határ menti felsőoktatási intézményben tanult, míg a többség, 174 hallgató (58,6 százalék) ebben az adatfelvételben is valamely romániai (partiumi vagy erdélyi), többnyire magyar felsőoktatási intézménynek volt a hallgatója.

F. Erdő (2008) magyarországi pedagógusjelöltek értékvilágát kutató empirikus vizsgálata során arra a megállapításra jutott, hogy a hallgatók magasra értékelték olyan tulajdonságokat, amelyek előmozdították a befogadást, az elfogadást és a befogadó szemlélet dominanciája jellemezte őket, ugyanakkor ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy a mindennapi érintkezések során is a befogadó attitűd jellemzi őket.

Általánosan vizsgálva a hallgatók nézeteit a felsőoktatási befogadás és méltányosság (esélyegyenlőség, kompenzáció) témaköréhez kapcsolódva, a hallgatók közel 60 százaléka nem értett egyet az utóbbi évek oktatáspolitikai tendenciájával, amelynek értelmében a felsőoktatásba belépő hallgatók száma szisztematikusan csökkent. A megkérdezett hallgatók 54,5 százaléka nem kimondottan 'elit' felsőoktatásban gondolkodik (40. táblázat). Többségük osztja azt a véleményt, miszerint minden középiskolát végzett diáknak esélyt kellene biztosítani, hogy felsőoktatási képzésben részesüljön. A hallgatók többsége a 'tömeg' képzést támogatta, és csak minden negyedik hallgató gondolkodik olyan képzésben, ahova a 'szegényebb' hallgatóknak csak akkor lehetne belépésük, ha nagyon tehetségesek. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a felsőoktatásba való belépés növekvő tendenciájának hátterében nemcsak külső, gazdasági és társadalmi változások állnak, hanem a hallgatók egyéni törekvéseiben is tömegesen megjelent a felsőoktatási továbbtanulás, mint igény (Pusztai és Fináncz 2003).

A hallgatói populáció diverzifikálódása következtében napjainkban fontos kérdéssé vált az informális kortárs környezet magatartásának a vizsgálata, ami viszont ritkán kerül a neveléstudományi kutatások fókuszába (Johnson 1981, Johnson és Johnson 2008). A kortárskapcsolati támogatottsággal kapcsolatosan minden negyedik

pedagógushallgató érzi úgy, hogy az akadémiai közegben a hallgatók nem eléggé segítőkészek, és egyharmaduk (31,8 százalék) nem elégedett az együttműködéssel és a kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között. Többségük (84,2 százalék) egyetért a szociális ösztöndíjak számának a növelésével, ugyanakkor a hallgatóknak több mint fele nem teljesen ingyenes felsőoktatásban gondolkodik (58,8 százalék). A felsőoktatási egyenlő bánásmóddal való elégedettség témakörében az elégedett pedagógushallgatók vannak többségben (58,4 százalék) ugyanakkor nem elhanyagolható azoknak az aránya sem, akik elégedetlenek (41,6 százalék).

40.táblázat: Pedagógushallgatók nézetei a felsőoktatási expanzió és méltányosság kérdéskörében (%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	Igen	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell	40	541
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre	45	547
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen arra, hogy elvégezzon egy egyetemet/főiskolát	67	540
A szegényebb hallgatókat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek	23	544
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát	84	544
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	75	520
Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?	68	
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében?	58	538

Forrás: HERD 2012

Nemzetközi összehasonlító kutatásról lévén szó, a két ország közötti különbségek is foglalkoztattak. Tózsér (2012) a nem hagyományos hallgatókkal kapcsolatos kutatásokkal összefüggésben megállapította, hogy ezeket a kutatásokat a konkrét oktatási rendszeren belül térhez és időhöz való kötöttség jellemzi. Ebből vajon következtethetünk-e arra, hogy a nem hagyományos hallgatókkal kapcsolatos preferenciák is tér- és időfüggők? Noha két, területileg szomszédos, részben közös

történelmi múlttal rendelkező ország határ menti felsőoktatási intézményeinek a hallgatóit vizsgáltam, a különbségek a pedagógushallgatók esetében is igazolódtak: a romániai hallgatók megengedőbbek, nagyobb arányban értenek egyet a felsőoktatási tömegesedéssel, a diákok esélyegyenlőségével, mint magyarországi társaik (41. táblázat). Szignifikáns különbséget az esélyegyenlőség kérdésében mutattak az adatok ($p=0,001$), a romániai pedagógushallgatók kétszer esélyesebbek arra, hogy egyetértsenek az esélyegyenlőséggel, mint a határ másik oldalán tanuló társaik ($OR=2$).

Továbbá, megállapítottam azt is, hogy nincs számottevő különbség a hallgatói támogató attitűdök megítélése tekintetében a határ két oldalán: országonként négyből egy hallgató értékelte úgy, hogy a hallgatók nem segítőkészek. Legmarkánsabb nézetkülönbség a két ország pedagógushallgatói között az anyagi támogatás tekintetében volt kimutatható ($p=0,000$). A romániai hallgatók közel háromszor esélyesebbek arra, hogy egyetértsenek a szociális ösztöndíjak számának a növelésével, mint magyarországi társaik ($OR=2,8$). Az egyenlő bánásmóddal való elégedettségük is számottevően különbözik: a magyarországi pedagógushallgatók körében szignifikánsan többen elégedetlenebbek, mint romániai társaik ($p=0,002$), akik közel kétszer esélyesebbek az elégedettségre ($OR=1,9$) (41. táblázat).

41.táblázat: Pedagógushallgatók befogadó attitűdje, országos megoszlás szerint (%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	RO	HU	OR	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell	38	47	0,7	541
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre	48	39	1,4	547
Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene, legyen arra, hogy elvégezzon egy egyetemet/főiskolát***	71	55	2	540
A szegényebb hallgatókat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek**	26	14	2,2	544
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát***	88	72	2,8	544
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	76	74	1,1	520

Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?	79	79	1	549
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében? **	62	47	1,9	538

Chi-négyzet próba. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: HERD 2012

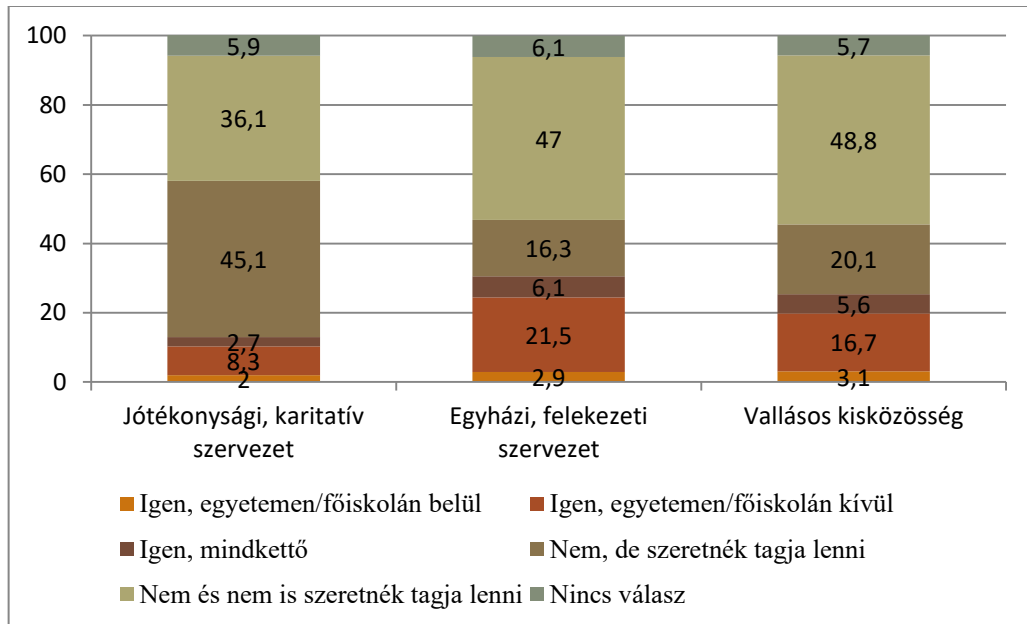
Összességében tehát a pedagógushallgatóknak több mint a fele nem ért egyet az 'elit' képzés irányába való visszarendeződéssel és inkább az esélynövelő intézkedéseket támogatja. A pedagógushallgatók inkább inkluzív beállítódását igazolja, hogy többségük nem értett egyet azzal sem, hogy csak a nagyon tehetséges, szegényebb réteghez tartozó középiskolás diákoknak legyen lehetősége a felsőoktatási továbbtanulásra. Az expanziót és méltányosságot támogató nézetek országok szerinti megoszlásának a vizsgálata arra is rávilágított, hogy a romániai pedagógushallgatók közül számottevően többen egyetértenek az esélyegyenlőség fontosságával, az anyagi támogatások növelésével, elégedettebbek az egyenlő bánásmóddal, mint magyarországi társaik.

Szervezeti kötődéseik vonatkozásában megállapítottam, hogy a pedagógushallgatók nagyobb arányban tartoztak valamely egyetemen/főiskolán kívüli szervezethez, mint egyetemen/főiskolán belülihez. Figyelemreméltó az igényük, hogy jótékonyági, karitatív szervezetekhez tartozzanak: valamivel kevesebb, mint fele (45,1 százaléka) a hallgatóknak azt nyilatkozta, hogy nem tagja ilyen szervezetnek, de szeretne azzá válni. Fényes (2015) a pedagógusjelöltek önkéntes tevékenységeit vizsgálva megállapította, hogy a tradicionális értékek, a másokon való segítség motiválja őket.

A 2012-es adatfelvételben a vallásos, felekezeti közösségekhez való tartozást két külön változóval mérték, különbséget téve az egyházi, felekezeti szervezethez és a vallásos kisközösséghez való tartozás között. A hallgatóknak kevesebb, mint három százaléka jelölte meg válaszként, hogy tagja az egyetemi/főiskolai gyülekezetnek, nagyobb arányban (21,5 százalék) külső egyházi, felekezeti szervezetekhez tartoznak. Vannak hallgatók (6,1 százalék), akik mind egyetemen belül, mind egyetemen kívül tagjai valamely vallásos nagyközösségnek. A hallgatók közel fele (47 százalék)

ugyanakkor azt vallotta, hogy nincs semmilyen egyetemen kívüli vagy egyetemen belüli egyházi, felekezeti kötődése és nem is szeretne létesíteni ilyen kötődést.

30. ábra: Pedagógushallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=557)



Forrás: HERD 2012

Összegezve az eredményeket, minden harmadik pedagógushallgató tagja volt valamely egyházi, felekezeti szervezetnek és minden negyedik tartozott valamely vallásos kisközösséghez, ugyanakkor a hallgatóknak közel fele azt nyilatkozta, hogy nem tartozik semmilyen egyházi, felekezeti kis- vagy nagy közösséghez és nem is szeretne ilyen jellegű tevékenységben részt venni. Az elemzés során, a továbbiakra nézve, e két változót összevontam, mivel az IESA 2014 - 2015 adatfelvételben összevonva szerepelt a vallásos kis- és nagy közösséghez való tartozás.

Általánosan vizsgálva a hallgatói nézeteket, korábban azt találtam, hogy a jótékonyági, karitatív szervezetekhez tartozók körében szignifikánsan többen vannak, akik egyetértenek a felsőoktatásba belépők esélyegyenlőségével, a hallgatók anyagi támogatásával, mint azok, akik nem elkötelezettek ilyen irányba. Jelen esetben a pedagógushallgatók előnye megmaradt, de ez a különbség nem szignifikáns. Egyetlen alkalommal volt számottevő eltérés: azok a hallgatók, akik tagjai valamely jótékonyági, karitatív szervezetnek, szignifikáns módon elégedettebbek a hallgatók egyenlő bánásmódjával, mint azok, akik nem tagok és nem is szeretnének azzá válni ($p=0,006$). A nem tagok közel kétszer elégedetlenebbek az egyenlő bánásmóddal, mint

azok, akik részt vesznek ilyenszerű extrakurrikuláris tevékenységekben (OR=1,7). Ezen a ponton azt a következtetést vontam le, hogy a hallgatók személyes bevonódása a segítő, karitatív tevékenységekbe együtt jár a elégedettségük növekedésével. Az egyházi, felekezeti közösségben vállalt elköteleződés együtt jár azzal, hogy a hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban értenek egyet a speciális hallgatótársak anyagi támogatásával és elégedettebbek a hallgatók egyenlő bánásmódjával, mint azok, akik ezt a kötıdést nem vállalják.

42.táblázat: A pedagógusnázeteknek változása a szervezeti elköteleződés függvényében (%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	Jótekonysági, karitatív szervezetben, csoportban				Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos közösségben			
	Tag	Nem tag	OR	N	Tag	Nem tag	OR	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell.	30	39	1	519	39	41	0,9	541
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni	47	44	1,1	522	47	44	1,2	547
Minden középiskolát végzett diáknak esélyt kellene adni	68	67	1	519	67	68	0,9	540
A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek.	24	23	1	520	76,3	77	1	544
A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát.	87	80	1,6	522	87*	81	1,7	544
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	78	71	1,5	492	77	73	1,3	520
Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?	83	78	1,4	549	84 ***	73	2	547
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében?	63**	51	1,7	516	65 ***	51	1,8	538

Chi-négyzet próba. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Forrás: HERD 2012

A továbbiakban az általános támogató nézetek közötti különbségeket a pedagógusképzésben való részvétel függvényében is megvizsgáltam. Knafo és Sagiv (2007) a pedagógus szakmát a pszichológus, szociális munkás, ápoló szakmákkal együtt olyan értékekkel hozták összefüggésbe, mint a jóakarát és az egyetemesség, kevésbé a teljesítmény centrikussággal. Ebből kiindulva összehasonlítottam a pedagógusjelöltek befogadó attitűdjeit azokéval, akik nem vesznek részt a pedagógusképzésben. A keresztábra-elemzés eredményeképpen azt találtam (43. táblázat), hogy a pedagógusjelöltek inkább méltányosak – szignifikánsan nagyobb arányban értenek egyet az esélyegyenlőséggel ($p=0,003$) és a ‘szegényebb’ hallgatók anyagi támogatásával ($p=0,000$), mint azok, akik nem vesznek részt a pedagógusképzésben.

A legnagyobb különbség itt is az anyagi támogatásokkal kapcsolatban volt kitapintható. A pedagógushallgatók több mint másfélszer esélyesebbek arra, hogy egyetértsenek a szociális ösztöndíjak számának a növekedésével, mint azok, akik nem vesznek részt a pedagógusképzésben. Ugyanakkor a pedagógushallgatók nagyobb arányban elégedetlenebbek az egyenlő bánásmóddal, mint a többiek és az akadémiai közeg hallgatói segítőkészségét is inkább kifogásolják, ez utóbbinál a különbségek szignifikánsak voltak ($p=0,003$).

43.táblázat: A befogadó attitűdök megoszlása a pedagógusképzésben való részvétel függvényében (%)

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	Tanárképzésben, tanító képzésben vagy óvónőképzésben veszel-e részt?			
	Igen	Nem	OR	N
Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell.	40	40	1	2538
Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre	45	45	1	2556
Minden középiskolát végzett diáknak esélyt kellene adni arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát*	67	62	1,2	2531
A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek.	23	22	1	2529

A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát. ***	84	77	1,6	2540
A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak. **	75	81	0,7	2461
Mennyire vagy elégedett az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között?	79	82	0,8	2572
Mennyire vagy elégedett az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében?	58	61	0,9	2543

Chi-négyzet próba. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: HERD 2012

A pedagógus- és nem pedagógusképzésben tanuló hallgatók közötti különbséget tovább elemeztem a célcsoport-orientált preferenciák tekintetében is, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen támogatási formákban gondolkodnak speciális hallgatótársaikkal kapcsolatban. A határ menti régióban a jellegzetes szeparációs felületek mentén elkülönülő hallgatók számbavételénél a következő kiemelt figyelmet igénylő csoportokat azonosítottuk korábban: nemzeti kisebbségi/etnikailag különböző, fogyatékossgal élő, hátrányos helyzetű és roma származású hallgatókat. Ebből kiindulva, a két adatbázis segítségével megvizsgáltam a hallgatók támogató/elutasító attitűdjeit az említett csoportokkal kapcsolatban.

Az elemzést három dimenzió mentén végeztem Szemerszki (2016) kutatása alapján, aki a felsőoktatási tanulmányok során a kiemelt figyelmet igénylő csoportok támogatottságával kapcsolatosan megkülönböztette a pénzbeli és a nem pénzbeli támogatási formákat, továbbá figyelembe vettem az UNICEF Magyar Bizottság (2014) jelentését is, amelynek értelmében Magyarországon és a volt keleti tömbhöz tartozó országokban az anyagi szűkölködéskor nagyobb arányú a gyermekek és fiatalok körében a kapcsolati hátrány. Mindezek alapján összehasonlító perspektívában elemeztem a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaikkal kapcsolatos preferenciáit a *kapcsolatvállalás, az anyagi támogatások és a nem anyagi támogatások* tekintetében.

Az elemzés eredményei szerint a pedagógus- és nem pedagógushallgatók közötti különbségek leginkább az anyagi támogatásokkal való egyetértés/egyvet nem értés tekintetében alakultak ki: a nem pedagógushallgatók szignifikánsan nagyobb arányban nem értenek egyet a speciális csoportok ilyen jellegű támogatásával, mint a többiek. A kapcsolatvállalás tekintetében is kitapintható volt a szignifikáns különbség a hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő és a roma társak iránt, ezért tovább bontottam a kérdést a társadalmi távolságmérés módszerét alkalmazva: a hallgatók milyen mértékben vállalnának csoporttársi, lakótársi vagy párkapcsolati közösséget a speciális társakkal.

A vizsgálat nyomán szignifikáns különbség mutatható ki a csoporttársi kapcsolatvállalás terén mind a négy speciális csoport irányába. Mindegyik vonatkozásban a nem pedagógusképzésben résztvevők számottevően visszautasítóbbaknak bizonyultak (44 táblázat). A pedagógusképzésben résztvevők több mint kétszer esélyesebbek a befogadó attitűdökre a hátrányos helyzetű és a fogyatékossgal élő csoporttársakkal (OR=2,2) és két és félszer esélyesebbek a kisebbségi társakkal való kapcsolatvállalásra (OR=2,5). A roma csoporttársak iránt is szignifikánsan támogatóbbak, mint a többi hallgató, viszont kapcsolatvállalási esélyük velük kapcsolatosan csak másfélszeres a pedagógusképzésben részt nem vevő hallgatókhoz viszonyítva (OR=1,5).

44. táblázat: A hallgatók preferenciáinak a változása a pedagógusképzésben való részvétel függvényében (%)

Pedagógus hallgató	Elfogadja (igennel válaszolt)					
	HERD 2012			IESA 2014 - 2015		
	Együtt lakás	Nem anyagi támogatás	Anyagi támogatás	Csoport társ	Együtt lakás	Pár-kapcsolat
	Hátrányos helyzetűvel					
Igen	87*	89	91*	96*	85	64
Nem	83	88	87	98	82	64
OR	1,4	1,1	1,4	2,2	1,2	1
Fogyatékkal élővel						
Igen	75**	87	89*	93**	71**	36
Nem	69	86	85	85	61	35
OR	1,3	1,2	1,4	2,2	1,6	1
Kisebbségi hallgatóval						
Igen	75	82***	78***	93***	81***	68***

Nem	72	74	68	83	60	49
OR	1,2	1,5	1,7	2,5	2,9	2,2
Roma hallgatóval						
Igen	56***	74***	73***	83*	46	24
Nem	47	64	59	76	41	24
OR	1,4	1,6	1,9	1,5	1,2	1
N (fő)	2618			1536		

Chi-négyzet próba. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A célcsoport-orientált preferenciák vizsgálata során hasonló eredményre jutottam, mint Pusztai és Szabó (2014), akik a hallgatók nem tradicionális társaik iránti befogadó attitűdjeit vizsgálva megállapították, hogy a hallgatók viszonyulása nem homogén karakterű, a hallgatók a különböző csoportokat másként ítélték meg, másfajta társadalmi közelségben/távolságban és támogatásban gondolkodtak felőlük. A jelen vizsgálat során megkérdezett pedagógushallgatók leginkább a hátrányos helyzetűek iránt támogatóak és legkevésbé a romák iránt, másrészt pedig inkább egyetértettek a hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő és roma csoportok anyagi és nem anyagi támogatásával, mint hogy vállalják velük a közvetlen kapcsolatot.

A pedagógushallgatók nézeteiben tehát egyszerre van jelen a támogatás és a kirekesztés, ami egybevág Skrabski és Kopp (2009) által is megfogalmazott következtetéssel, miszerint a kirekesztő (polarizáló) és a támogató (egységesítő) szemlélet egyszerre van jelen a régióban, ezek között mozognak az egyének. Ezek az eredmények egybevágóak a korábbi fejezetekben megfogalmazott, a teljes hallgatói populációra vonatkozó következtetésekkel is.

9.2. Befogadó attitűdök és jövőtervek

A továbbiakban azt elemeztem, hogy a pedagógushallgatók felsőoktatási intézményekben tanuló kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársak (csoporttársak) iránti viszonyulásmódja és jövőtervei, az általuk jövőbeli munkahelyként preferált iskola típusa között van-e kapcsolat. Bocsi és Rákó (2015) az IESA adatbázist használva

Kárpát medencei összefüggésében azokat a pedagógushallgatókat kutatták, akik sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulókat integráló iskolákat preferáltak. Arra a megállapításra jutottak, hogy a hallgatók preferenciái között ritkán szerepel a SNI-s gyermekeket integráló intézmény, szívesebben oktatnák a magasabb státusú valamint a kedvező szociális háttérrel rendelkező tanulókat, mint azokat, akik speciális helyzetűek.

Kutatásom kiindulópontjaként mindemellett azt a munkahipotézist fogalmaztam meg, hogy a pedagógusképzésben résztvevő csoporttársak preferenciái és a jövőtervek során feltárt iskolapreferenciák között kimutatható az összefüggés, vagyis a támogató attitűdöknek pályaszocializációs hatása van.

45.táblázat: Pedagógushallgatók iskolapreferenciái⁴⁰

	Egyáltalán nem		Inkább nem		Is-is		Inkább igen		Nagyon		Összesen	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
állami	14	4,9	12	4,2	57	20,1	101	35,7	99	35	283	100
alapítványi	14	5	9	3,2	61	21,9	93	33,3	102	36,6	279	100
egyházi	30	10,8	33	11,9	77	27,7	55	19,8	83	29,9	278	100
gyakorló	29	10,5	25	9,1	83	30,1	82	29,7	57	20,7	276	100
fejlett térség	17	6,2	18	6,6	57	20,9	97	35,5	84	30,8	273	100
elmaradott térség	33	12	57	20,7	87	31,5	55	19,9	44	15,9	276	100
nagyvárosi	11	4,1	19	7	76	28	91	33,6	74	27,3	271	100
kis település	14	5,1	36	13	72	26,1	81	29,3	73	26,4	276	100
nemzeti kisebbségi	47	17,3	49	18	84	30,9	53	19,5	39	14,3	272	100
roma/cigány többségű	120	43,3	71	25,6	51	18,4	21	7,6	14	5,1	277	100
fogyatékkal élő	76	27,6	70	25,5	65	23,6	35	12,7	29	10,5	275	100
SNI	73	26,8	72	26,5	61	22,4	38	14	28	10,3	272	100

Forrás: IESA 2014 – 2015

A fenti összegző táblázat adataiból az tűnik ki, hogy a hallgatók jövőtervei nem tekinthetők homogénnek, a különböző iskolák preferálása nagymértékben megosztja a hallgatói populációt (45. táblázat). A kiemelt figyelmet igénylő intézmények – az

⁴⁰ Amennyiben szeretnél pedagógusként dolgozni, mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken? (1. egyáltalán nem, 2. Inkább nem, 3. Is-is, 4. Inkább igen, 5. Nagyon)

elmaradott térségben lévő, a fogyatékkal élő, a nemzeti kisebbségi és roma tanulókat integráló iskolák iránti preferenciák összehasonlító vizsgálata nyomán kiderült, hogy a pedagógushallgatók leginkább az elmaradott térségben lévőket preferálják és legkevésbé a roma többségűeket. Míg a pedagógushallgatók több mint egyharmada (32,7 százalék) utasította vissza az elmaradott kistérségben való oktatást, addig a roma iskolákat a hallgatók közel kétharmada zárja ki a számára elfogadható lehetőségek közül (68,9 százalék).

Az iskolapreferenciák országok közötti különbségeivel összefüggésben azt állapítottam meg, hogy a romániai pedagógushallgatók bármelyik iskolában nagyobb arányban vállalnának oktatást, mint magyarországi kollegáik, kivételt képezett egyetlen eset: a magyarországiak szívesebben helyezkednének el nagyvárosi iskolákban, mint romániai kollegáik (46. táblázat). Továbbá azt is megállapítottam, hogy a magyarországi hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban utasították el az alapítványi ($p=0,031$) és az egyházi iskolákat ($p=0,002$) is. Egy romániai (a minta összetétele miatt nagy valószínűséggel magyar nemzetiségű) pedagógusjelöltnek több mint két és félszer nagyobb a hajlandósága, hogy alapítványi iskolában tanítson ($OR=2,6$) és majdnem ugyanúgy hajlik arra is, hogy az egyházi iskolákban vállaljon tanítást ($OR=2,4$).

A pedagógushallgatók kiemelt figyelmet igénylő iskolákkal kapcsolatos tervei tekintetében is hasonló különbségeket találtam: a magyarországi hallgatók leginkább nyitottak az elmaradott kistérségekben lévő iskolák irányába és legkevésbé a roma tanulókat integráló iskolákba mennének el tanítani. Ez a sorrend viszont megváltozott a romániai, többségében magyar nemzetiségű, kisebbségben élő pedagógushallgatók körében: ők leginkább nyitottak a nemzeti kisebbségi iskolák irányába és legkevésbé a roma tanuló többségű iskolák felé. A legnagyobb különbség a nemzeti kisebbségi iskolák preferálása tekintetében volt kimutatható a két ország között ($p=0,000$). A romániai (a minta etnikai összetétele miatt többnyire a magyar kisebbséghez tartozó) hallgatók több mint háromszor esélyesebbek a nemzeti/kisebbségi iskolák preferálására ($OR=3,4$), mint magyarországi többségi társaik.

46.táblázat: Amennyiben szeretnél pedagógusként dolgozni, mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken? (akik igennel válaszoltak)(%)

	RO	HU	OR	Sig.
állami (N=283)	92	89	1,3	NS
alapítványi (N=279)	95	87	2,6	* $p=0.031$

egyházi (N=278)	84	68	2,4	**p=0.002
gyakorló (N=276)	85	74	2	*p=0.02
fejlett térség (N=273)	87	87	1	NS
elmaradott térség (N=276)	74	58	2	**p=0.006
nagyvárosi (N=271)	87	92	0,6	NS
kis település (N=276)	84	79	1,4	NS
nemzeti kisebbségi (N=272)	76	48	3,4	***p=0,000
roma/cigány többségű (N=277)	34	27	1,4	NS
fogyatékkal élő (N=275)	50	42	1,4	NS
SNI (N=272)	48	45	1,1	NS

Chi-négyzet próba. Szignifikancia szintek: ***p≤0.001,**p≤0.01,*p≤0.05. A vastag jelölések arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: IESA 2014 – 2015

A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a pedagógushallgatók iskolapreferenciái rendszerbe szerveződnek-e, és ha igen, akkor ez összefüggésbe hozható-e a speciális csoporttársakkal kapcsolatos viszonyulással. A változók redukálása érdekében faktorelemzésnek vettem alá az iskolapreferenciákat vizsgáló kérdésekre adott válaszokat. Ennek eredményeképpen a változók három faktorba rendeződtek: az első faktorba a speciális csoportok preferenciái kerültek, a másodikba az átlagos iskolák preferenciái és végül a harmadikba az etnikailag, szocioökonómiailag ‘más’ iskolák preferálása. A speciális preferenciákba a SNI, a fogyatékkal élő és a roma/cigány tanulói csoportok preferenciái, az átlagosba az állami, az alapítványi, a gyakorló és a fejlett térség iskoláinak a preferenciái, míg a harmadik faktorba a nemzeti kisebbségi és az elmaradott kistérségek preferenciái kerültek.

47. táblázat: Pedagógushallgatók iskolapreferenciáira vonatkozó változók faktorai (faktorsúlyok⁴¹)

Mennyire szívesen vállalnál munkát pedagógusként	Speciális	Átlagos	Más
SNI tanulókat integráló iskolája	0,922		
fogyatékkal élők iskolájában	0,908		
roma/cigány többségű	0,501		
állami iskolában		0,756	

⁴¹ Faktorelemzés, Varimax rotálás, a három faktor a teljes variancia 63.7%-t magyarázza, KMO=0,804

gyakorló iskolában		0,669	
fejlett térségben		0,641	
alapítványi vagy magán		0,634	
nemzeti kisebbségi iskolában			0,769
elmaradott kistérségben			0,610

Forrás: IESA 2014 - 2015

Az inkluzív szemléletű hallgatók jellemzői után kutatva, Bocsi és Rákó (2015) arra a következtetésre jutottak, hogy a SNI tanulók oktatását a kevésbé anyagi gondolkodású és gazdaságilag hátrányos családi háttérrel rendelkező pedagógushallgatók preferálják. A továbbiakban azt vizsgáltam, hogy mely társadalmi háttértényezők hatnak szignifikánsan az iskolapreferenciákra az összevont mutatók esetében.

Eredményeim szerint az objektív gazdasági tőke indexének mutatója és az iskolapreferenciák közötti negatív összefüggés megmaradt, de nem szignifikáns. Kiegészítettem Bocsi és Rákó (2015) társadalmi háttérmutatóit a szubjektív anyagi helyzet vizsgálatával és arra a megállapításra jutottam, hogy e vonatkozásban fordított irányban maradt meg a negatív összefüggés: akiknek a szubjektív meglátása az volt, hogy a családjuk anyagi helyzete alacsonyabb, mint az átlag, azok kevésbé preferálták a speciális vagy az etnikailag különböző és a fejletlen térségek iskoláit, valószínű azért, mert a hallgatók szeretnének kitörni ebből a környezetből. Ugyanakkor, az összevont változók nem különböztek szignifikánsan a hallgatók anyagi háttere és a szülők iskolai végzettsége mentén. A nemek közötti különbségek sem számottevőek, viszont megállapítottam, hogy a női hallgatók inkább preferálják ezeket az iskolákat, mint férfi kollégáik.

A vizsgálat eredményei szerint az etnikailag különböző és területileg hátrányos, vagyis 'más' iskolák preferálása eltérő képet mutat Romániában és Magyarországon. Ez a különbség számottevő a két ország pedagógushallgatói populációjának a körében ($p=0,000$, $F=32$), ami feltehetően összefügg azzal a ténnyel, hogy a magyarországi hallgatók többségi helyzetben vannak, míg a romániai magyar hallgatók maguk is kisebbségben élnek, ezért személyesen érintettek a kérdésben.

48. táblázat: A társadalmi háttér és az iskolapreferenciák közötti összefüggés (átlagpontok)

		Speciális preferenciák	Más preferenciák	N
Ország	Románia	0	.23***p=0,000	144
	Magyarország	0	-,34	99
Nem	Férfiak	-,2	-,09	34
	Nők	,03	,01	209
Objektív anyagi helyzet	Átlag alatti	.06	.03	107
	Átlagos vagy átlag feletti	-.04	-.02	136
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag alatti	-.03	-.04	174
	Átlagos vagy átlag feletti	.07	.1	69
Apa iskolai végzettsége	Alacsony	.02	-.1	104
	Közép vagy felső	-.02	.08	139
Anya iskolai végzettsége	Alacsony	.07	.02	76
	Közép vagy felső	-.03	-.00	167

ANOVA próba. A vastag jelölések a variancia-elemzés szerint szignifikánsan nagyobb csoportátlagokat jelölnek. Szignifikancia szintek: ***p≤0.001, **p≤0.01, *p≤0.05

Forrás: IESA 2014 – 2015

A különböző szervezeti elköteleződések hatása kimutatható az iskolapreferenciák esetében is. Az egyházi közösségekhez, jótékonyági, karitatív szervezetekhez, civil alapítványokhoz, önkéntes csoportokhoz kapcsolódó és nem kapcsolódó hallgatók között különbség van: a tagságot vállalók átlag feletti pontszámmal rendelkeznek, míg azoknak, akik nem tagok és nem is szeretnék azzá válni, átlag alatti a pontszámuk. A szervezeti elköteleződés illetve az iskolapreferenciák faktorai között tehát pozitív összefüggést találtam, ami azt jelenti, hogy a tagságot vállalók esetében nagyobb mértékű ezeknek az iskoláknak a választása. Szignifikáns különbséget a civil szervezetekhez, önkéntes csoportokhoz tartozó és nem tartozó hallgatók iskolapreferenciái mentén sikerült kimutatni (p=0,011).

A kiinduló hipotézisem az volt, hogy szignifikáns összefüggés van a csoporttársi attitűdök és az iskolapreferenciák között. A variancia-analízis eredményeképpen azt láttam, hogy akik befogadó attitűddel viszonyultak az etnikailag különböző

(roma/cigány) és a különböző hátrányokkal élő (hátrányos helyzetű és fogyatékossgal élő) csoporttársakhoz, azoknak az átlagpontszáma átlag feletti, akik viszont nem preferálták ezeket a csoporttársakat, azoknak átlag alatti volt (49. táblázat). A csoporttársi elfogadás és a speciális vagy más iskolák preferálása között tehát pozitív összefüggés van. Szignifikáns különbség a befogadó és az elutasító átlagok között minden irányba kimutatható, kivételt képez a belső etnikai attitűd faktor és a speciális iskolapreferenciák.

49. táblázat: A csoporttársi attitűdfaktorok és az iskolapreferenciák kapcsolata (átlagpontok)(N=243)

		Speciális iskola preferenciák	Más iskola preferenciák
Belső etnikai attitűdök faktor	inkább elutasító	-,060	-,334
	inkább befogadó	,035	,193
	Sign.	NS	***
Hátrányokkal élők attitűd faktor	inkább elutasító	-,283	-,278
	inkább befogadó	,195	,190
	Sign.	***	***

ANOVA próba. A vastag jelölések a variancia-elemzés szerint szignifikánsan nagyobb csoportátlagokat jelölnek. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Forrás: IESA 2014 – 2015

Végezetül lineáris regresszióval is ellenőriztem, hogy a szignifikáns összefüggések megmaradnak-e más hatásoktól függetlenül is. A többlépcsős lineáris regresszió módszerével megnéztem, hogy a jövőterveket hogyan befolyásolja a csoporttársi attitűd, ha kontrollálom az extrakurrikuláris tevékenységgel és a társadalmi háttérváltozókkal is, azzal a céllal, hogy ellenőrizzem, mely változóknak marad meg a befolyásoló ereje. A társadalmi háttérváltozók közül figyelembe vettem a családi szubjektív és objektív anyagi tőke-indexét, a szülők iskolai végzettségét valamint az országot, ahol a hallgató 14 éves korig felnőtt, az extrakurrikuláris tevékenységek közül a szervezeti – civil önkéntes, jótékonyági, karitatív, egyházi elköteleződés változókat használtam.

Kutatási eredményeim szerint a csoportattitűdök és a jövőtervek közötti kapcsolat pozitív a kiemelt jelölések esetében (50. táblázat), azaz minél támogatóbb

attitűddel viszonyulnak a hallgatók a hátrányokkal élő vagy etnikailag különböző csoporttársaikhoz, várhatóan annál inkább preferálják a roma, SNI, fogyatékkal élő, etnikailag különböző vagy elmaradott kistérségek tanulóit. A teljes modell magyarázó erejét jelenti a determinációs együttható (Rnégyzet). Ennek értelmében rendkívül erős a kapcsolat a speciális csoporttársak iránti attitűd és a speciális vagy más iskolák preferálása között, továbbá a kutatás térdimenziója is erős hatást fejt ki.

50. táblázat: A kortárskapcsolati preferenciák hatása a jövőtervekre

Magyarázó változók	Függő változó:	
	Speciális	Más
Hátrányokkal élők attitűdök	,296***	,185**
Belső etnikai attitűdök	-,053	,183**
Civil szervezet, önkéntes csoport	,107	-,013
Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport	,072	,014
Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos közösség	-,028	-,016
Ország	-,032	,356***
Nem	-,012	,063
Objektív anyagi helyzet	-,032	,056
Szubjektív anyagi tőke	,050	-,053
Apa iskolai végzettsége	-,020	-,106
Anya iskolai végzettsége	,062	,101
R négyzet	,122	,211

A vastag jelölés a táblázatban a lineáris regresszió-elemzés szerint szignifikáns hatást jelent. Szignifikancia szintek: *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Az elemzés eredményeképpen megállapítottam, hogy a pedagógushallgatók iskolapreferenciáira hatással vannak a csoporttársi attitűdök még akkor is, ha kontrolláltam a társadalmi háttérváltozókkal. A hátrányokkal élő – hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő csoporttársak iránti befogadó attitűdök iskolapreferenciákra gyakorolt hatása pozitív, abban az esetben is, ha kiszűrjük a különböző szocioökonómiai hatásokat. Ez feltehetően azért lehetséges, mivel a következő tendencia érvényesül: akik befogadóak a kiemelt figyelmet igénylő csoporttársakkal, azok inkább szocializálódnak ilyen tekintetben és így jövőterveik tekintetében sem zárkoznak el attól, hogy kiemelt figyelmet igénylő tanulókat oktassanak.

A korábbi eredményekkel összhangban az is bebizonyosodott, hogy a származási ország hatása a nemzeti kisebbségi és az elmaradott kistérségek iskoláinak a preferálása szempontjából szignifikáns maradt, a legerősebb tényezőként hatva. A hallgatók extrakurrikuláris tevékenységének és társadalmi háttérének – a család szubjektív vagy objektív anyagi helyzetének a hatása viszont már nem érvényesült közvetlenül az iskolapreferenciák tekintetében.

A pedagógus szakma szempontjából tehát fontos szerepet kapnak a kortársattitűdök, amelyeknek a feltárása és kedvező irányú alakítása nélkül nem érvényesülhet a méltányos bánásmód a maga teljességében sem a tanárképzésben sem később, a munkaerőpiacra való kilépés során. Ne feledjük, hogy az expanzió következtében az átlagos iskolákban is tanulnak nem átlagos (kiemelt figyelmet igénylő) gyerekek vagy fiatalok, akiknek az inklúziójában a pedagógus kulcsfontosságú szereplő.

10. Összegzés

Korunk egyik erőteljes problémája a fiatal generáció körében tapasztalt kapcsolati hátrány, amely súlyosabb, mint az anyagi depriváció és kortárskapcsolati szinten nyilvánul meg a legerőteljesebben (Bradshaw et al. 2013, Nagy 2013, Makay 2013, UNICEF Magyar Bizottság 2014). Az egyenlőtlenségek növekedésével a különböző társadalmi csoportok közötti távolságok olyan mértékűvé válhatnak, hogy teljes elidegenedés, izoláció következhet be (Ferge 1990), ezért a kortársak viszonyulása fontos kérdéssé vált napjainkban. Az értelmezések labirintusán túltekintve, a múlt század végén történt oktatási paradigmaváltásnak talán legnagyobb vívmánya, hogy az egysíkú, esélyegyenlőség elvű szemléletet felváltotta egy többdimenziós, komplex gondolkodásmód, amelyben kiemelkedő szerep jut a *méltányosság* kérdéskörének.

A felsőoktatási méltányosság-kutatás térségünkben nem túl régi keletű, mindössze a múlt század utolsó évtizedére nyúlik vissza, amikortól a különböző politikai, gazdasági, társadalmi változások következtében gyökeresen megváltozott a felsőoktatás arculata, a korábbi, szigorú szelekcióra épülő felsőoktatási képzés kitarta kapuit és elkezdődött a tömegesedés folyamata. Ennek a nyitásnak a következményeképpen a felsőoktatási populáció diverzifikálódott, a szokványos, értelmiségi háttérű hallgatók mellett megtaláljuk a kiemelt figyelmet igénylő csoportokat: a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, az etnikailag/nemzetiségi szempontból eltérő, a roma származású, a külföldi hallgatókat. Napjainkban a felsőoktatási inklúzió folyamatának szükségszerűen kulcsszereplői a hallgatói közösségek, ezeken belül a kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportok, akik az oktatási expanzió következtében folyamatosan növekvő számban vannak jelen a határ mindkét oldalán,

Unterhalter (2009) kapcsolati perspektívájából kiindulva, Kozma (2009) aktorcentrikus oktatáspolitikai szemléletmódja alapján kutatásom során az előbbieken említett 'lenti', hallgatói szintű kortárskapcsolati méltányosság érvényesülési módjának feltárására koncentráltam; a hallgatók *méltányossággal kapcsolatos véleményeit*, a *kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikkal* (at-risk students) kapcsolatos *befogadó attitűdjeit* (inclusive attitudes) vizsgáltam Magyarország és Románia határ menti régiójának felsőoktatási populációjának a körében.

A disszertáció szakirodalmi háttérét a multidiszciplinaritás jellemzi, mivel az oktatást nem egy zárt rendszernek tekintetem, hanem figyelembe vettem a kérdés társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai beágyazottságát is. A méltányossággal és a befogadó szemlélettel kapcsolatos alapfogalmakat a szociológia, a gyermek- és ifjúsággjólét, a nevelés- és oktatáskutatások, az oktatásstatisztika, a szociálpszichológia, az oktatáspolitikai szemszögéből egyaránt megvizsgáltam. A szakirodalmi hivatkozások sokrétű és összetett fogalomrendszerére támaszkodva bemutattam a különböző társadalmi egyenlőtlenségek, a hátrányos helyzet típusait, az anyagi, a kapcsolati és más jellegű hátrányokat, valamint azok sokrétű kezelési módját és eszköztárát.

Határon átnyúló vizsgálatról lévén szó, a gyermek és ifjúsággjóléti kutatások révén megvizsgáltam a fiatal generáció aktuális helyzetét Romániában és Magyarországon, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen jellegű egyenlőtlenségek, hátrányok a legmarkánsabbak ezekben az országokban. Tovább menve, elemeztem a társadalmi méltányossággal és befogadással kapcsolatos szemléleteket, melynek során megállapítottam, hogy ezek folyamatosan változnak a tér és idő függvényében, továbbá rendkívül kultúrafüggők is.

Napjaink neveléstudományi paradigmája alapján áttekintettem az oktatási méltányosság különböző értelmezéseit, fókuszba helyezve felsőoktatási expanzió és méltányosság kapcsolatát. Nemzetközi összehasonlító kutatásról lévén szó, igyekeztem széles spektrumban elhelyezni a témát, az aktuális európai szemléletmód jegyében. Egy *oktatáspolitikai esettanulmány* révén egymás mellé helyeztem a két szomszédos, részben közös történelmi múlttal rendelkező, napjainkban EU-s ország támogató szemléletét és gyakorlatát, hasonlóságokat és különbözőségeket kutatva az oktatási rendszereiket, ezen belül felsőoktatásukat szabályozó jogi keretekben. Arra kerestem a választ, hogy milyen kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportokban, milyen másság-dimenziókban gondolkodnak, milyen a méltányossággal kapcsolatos szemléletük, milyen esélyegyenlőségi és kompenzációs gyakorlatokat írnak elő a hallgatók támogatására.

A vizsgálat kimutatta, hogy a két ország méltányossággal kapcsolatos fogalomhasználata, szemlélete több lényeges vonatkozásban is eltér egymástól, bár a problémák hasonlóak. amelyeket a jogszabályok *anyagi és nem anyagi támogatásokkal* törekednek kompenzálni. Tehát, mindkét ország jogszabálya utal a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő, a roma, az etnikailag különböző, a külföldi hallgatói csoportokra, akikkel kapcsolatosan bizonyos anyagi és nem anyagi támogatásokat írnak elő. A

jogszabályok elemzése révén megállapítottam, hogy a romániai törvényi keret elsősorban az individuális alapjogok biztosítására fókuszál, valamint az alapszintű szociális támogatásokhoz és juttatásokhoz való hozzáférést biztosítja, hiányzik a fogalmak tisztázása, hiányosak a célcsoport-orientált inklúziós irányelvek, a hosszú távú, következetes beavatkozásokat célzó mechanizmusok. A magyarországi jogszabály 1993-tól folyamatos fejlődésen ment át, letisztult, pontosan definiált fogalomrendszer jellemzi, a kompenzációs beavatkozások következetes célrendszert követnek. Magyarországon megjelenik a gyermekvédelmi szektorral való gyakorlati együttműködés is a hátrányos- és halmozottan hátrányos helyzet megállapítása terén, míg a romániai jogrendszerben csak elvként szerepel az együttműködés előírása. Mindkét országban hiányzik azonban a kiemelt figyelmet igénylő hallgatók monitorálása, következetes nyomon követése tanulmányaik során (V. Gönczi 2015, Szemerszki 2016).

A disszertáció alapjául szolgáló *kvantitatív jellegű nemzetközi adatfelvételt* a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja végezte 2012-ben (N=2618) és 2014 - 2015-ben (N=1536), a HERD, a SZAKTÁRNET, valamint a IESA kutatási projektek keretében, jelen kutatás a romániai és a magyarországi hallgatókra fókuszált. Az adatok elemzését SPSS 22-es statisztikai programmal végeztem.

A kvantitatív vizsgálat első kérdése az volt, hogy a hallgatók hogyan látják a kiemelt figyelmet igénylő hallgatótársaikat, e vonatkozásban milyen attitűd-tipológiák határolhatók körül. Az esettanulmány tanulságaiból indultam ki: a jogszabályok értelmében kiemelt figyelmet igénylő hallgatók a hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők, az etnikai/nemzetiségi és a roma hallgatók, velük kapcsolatosan különböző anyagi és nem anyagi kompenzációt írnak elő a jogszabályok mindkét országban. Ezen a ponton megvizsgáltam, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a támogató gyakorlatokról és milyen tipológia szerint vállalják a kapcsolatot a speciális csoporthoz tartozó hallgatótársaikkal.

A kapcsolati hátrány társadalmi problémáját is tekintetbe véve, a különböző támogatási formákról alkotott hallgatói véleményeket három dimenzió mentén elemeztem: a kapcsolatvállalás, az anyagi illetve a nem anyagi támogatások preferálása mentén. Pusztai és Szabó (2014) kutatása alapján feltételeztem, hogy a hallgatók kiemelt figyelmet igénylő társaikkal kapcsolatos nézetei nem homogén jellegűek, egyszerre van jelen a befogadás és a kirekesztés, vannak preferált és kevésbé preferált csoportok a határ mindkét oldalán. Kutatási eredményeim igazolták ezt a hipotézist,

ugyanakkor rámutatnak egy tendenciaszerűen érvényesülő összefüggésre is: eszerint a hallgatók leginkább befogadóak a hátrányos helyzetű hallgatótársak és legkevésbé a roma társaik iránt. Ezek az eredmények fontos kiindulópontot jelenthetnek a felsőoktatási intézményi politikák kidolgozásában is, amelyek irányt szabhatnak az akadémiai környezet 'vezető mentalitása' tekintetében.

A hallgatói attitűdök térfüggőségére (ország-függőségére) is rámutatott a kvantitatív elemzés, arra, hogy eltérés van a romániai és a magyarországi hallgatók szemlélete között. Pusztai és Szabó (2014) kutatási megállapítása, amelynek értelmében a fogyatékossgal élőkkel kapcsolatosan a hallgatók inkább preferálják az anyagi és a nem anyagi támogatási formákat, mint a közvetlen kapcsolatot, érvényes a hátrányos helyzetű és a roma társakra egyaránt, de kivételt képeznek a nem roma kisebbségi csoportok. Ez vélhetően a megkérdezett romániai hallgatók körében nagy számarányt képviselő magyar kisebbséghez tartozó hallgató személyes érintettségével magyarázható.

A hallgatók *kapcsolatvállalási hajlandóságát* három dimenzió – a *csoporttársi, a közös kollégiumi szobában, albérletben való együttlakás valamint a párkapcsolat* mentén vizsgáltam. Szabó (2001) alapján azt feltételeztem, hogy ezeknek a preferenciáknak van jól meghatározott struktúrája, amely segít megérteni a hallgatói attitűdök jellemzőit. Mindkét adatbázison elvégeztem a struktúra – feltáró elemzést és a kutatás megmutatta, hogy minden esetben három attitűd-faktor rajzolódott ki: *a hátrányos helyzetű és a fogyatékkal élők iránti attitűdök, az etnikai, nemzeti kisebbségi attitűdök* valamint *a külföldiek iránti attitűdök*.

Kutatási eredményeim rávilágítanak arra, hogy a hátrányokkal élők iránti hallgatói attitűdök hasonló jellemzőket mutatnak, mint a magyarországi hivatalos oktatáspolitikai szemlélet, amely a (halmozottan) hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő hallgatók csoportját előnyben részesíti a felsőoktatási belépés során. A roma hallgatókkal kapcsolatos attitűdök hol az etnikai, nemzeti kisebbségi faktorhoz társultak, hol pedig különálló faktort képeztek, mintegy visszatükrözve, hogy a roma-kérdésben a közép-kelet európai országokban két szemlélet keveredik: egyik szerint a romák nemzeti, kulturális kisebbség, míg a másik szerint (halmozottan) hátrányos helyzetű társadalmi csoport. Az idő és tér függvényében hol az egyik, hol a másik dominanciája volt a jellemző (Forray R és Kozma 2013).

A kutatás eredményeiként körvonalazódó hallgatói attitűd-struktúra ugyanakkor lényeges eltérést mutat a romániai oktatási jogszabály szemléletétől, amely hátrányos

gazdasági-társadalmi helyzetű csoportnak tekinti a romákat. A megvizsgált hallgatói attitűdök tükrében a roma társak percepciója a kisebbségi-nemzetiségi változóval mutat együtt járást vagy önálló faktort képez, de egyik esetben sem kapcsolódott a hátrányos helyzetűekkel, fogyatékossgal élőkkel összefüggő attitűd-faktorhoz. Összességében tehát, a hallgatói társadalom roma kortársakkal kapcsolatos attitűdjei nem rendeződnek egy jól körülhatárolható struktúrába. A két különböző adatbázisban és a társadalmi távolság függvényében (lakótársi vagy csoporttársi kapcsolati hajlandóság mentén) változott a tipológia, emiatt nem beszélhetünk jól meghatározott attitűd struktúráról, tehát a második hipotézisem csak részben igazolódott. Ezeket az eredményeket figyelembe véve fontos a jövőben alaposabban megvizsgálni mind Romániában mind Magyarországon a makro és a mikrokörnyezetben a romákról kialakult hallgatói képet.

A kutatás következő lépése során nagyító alá helyeztem a hallgatók kapcsolati preferenciáit feltételezve, hogy a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal szembeni attitűdjeik összefüggésbe hozhatók szervezeti beágyazottságukkal, extrakurrikuláris tevékenységeikkel. Coleman (1988) alapján feltételeztem, hogy azok a hallgatók, akik tagjai valamely jótékonyági, civil vagy egyházi csoportnak, közösségnek, szervezetnek, társaikkal összehasonlítva inkább befogadóak a kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportok iránt. A kapcsolatvállalást két dimenzió szerint vizsgáltam – a csoporttársi kapcsolat és az együtt lakás tekintetében. A többváltozós elemzés alapján a kutatás megmutatta, hogy az említett extrakurrikuláris tevékenységek összefüggenek a hallgatók befogadó attitűdjeivel, továbbá a társadalmi háttértényezők közül az ország hatása valamint a szubjektív anyagi helyzet is összefüggésbe hozható a hallgatói szemlélet variációjával. A statisztikai elemzés során tehát a harmadik hipotézisem igazolódott, a hallgatók szervezeti beágyazottsága, az ilyen irányú extrakurrikuláris tevékenységeik pozitívan hatnak befogadó attitűdjeikre. Ennek az eredménynek a fényében a jövőben fontos megvizsgálni a különböző oktatási intézmények extrakurrikuláris tevékenységeit, szervezeti beágyazottságát, alakítani a hallgatók befogadó attitűdjeit, hiszen napjainkban az inklúzióval kapcsolatos kutatások egyre inkább kilépnek az osztálytermi, zárt körülmények közül, környezeti erőforrásokat igénybe véve.

A kutatás utolsó fázisában a pedagógus hallgatókra fókuszáltam. Elemezve a *pedagógushallgatók méltányosság percepcióit és befogadó attitűdjeit*, hasonló eredményekre jutottam, mint a teljes hallgatói minta vonatkozásában a hallgatók viszonyulása nem homogén karakterű, inkább befogadóak a hátrányos helyzetűekkel és

legkevésbé a romákkal, inkább egyetértenek a hátrányos helyzetű, a fogyatékkal élő és a roma társak anyagi és nem anyagi támogatásával, mint a közvetlen kapcsolatvállalással.

A pedagógushallgatók attitűdjeiben - akárcsak a hallgatói társadalom egészére jellemzően - egyszerre van jelen a befogadás és a kirekesztés, a különböző csoportokat másként ítélik meg és eltérő társadalmi távolságban és támogatási hajlandóságban gondolkodnak felőlük. A határ menti régióon belül a romániai hallgatókat inkább jellemzi az inkluzív, befogadó attitűd, mint magyarországi társaikat. A pedagógusképzésben való részvétel valamint az extrakurrikuláris – a jótékonyági, önkéntes, civil vagy egyházi közösségekben, csoportokba való beágyazottság növeli az esélyét annak, hogy a pedagógushallgató befogadó attitűddel viszonyuljon kiemelt figyelmet igénylő társaihoz.

A pedagógusjelöltekkel összefüggésben a kiinduló hipotézisem az volt, hogy a kortárskapcsolati befogadó attitűdök és a hallgatók jövőtervei, iskolapreferenciái között van összefüggés. A kutatás kimutatta, hogy az iskolapreferenciák is struktúrába szerveződnek: az első attitűd-faktor a speciális csoportokat - SNI tanulókat, fogyatékkal élőket, roma/cigány többségű iskolákat preferáló attitűdöket, a második az átlagos - állami, alapítványi, gyakorló vagy fejlett térség iskoláinak preferálását, a harmadik az etnikailag vagy szocioökonómiailag más iskolákat preferáló attitűdöket tartalmazta. A csoporttársi attitűdök és a jövőtervek között pozitív a kapcsolat, azaz minél befogadóbb attitűddel viszonyulnak a pedagógushallgatók a hátrányokkal élő vagy etnikailag különböző csoporttársaikhoz, várhatóan annál inkább preferálják a roma, a SNI, a fogyatékkal élő, az etnikailag különböző vagy elmaradott kistérségek tanulóit, ugyanakkor továbbá a kutatás térdimenziója is erős hatást fejt ki. Ezek a hatások megmaradnak a társadalmi háttérváltozók mellett is.

A kutatás során igazolódott, hogy a pedagógus szakma szempontjából fontos szerepet kapnak a kortárs nézetek, attitűdök. Ezeknek az attitűdöknek számottevő pályaszocializációs hatásuk van, és előre vetítik a méltányos, befogadó bánásmódot. Ezeket az eredményeket fontos figyelembe venni a pedagógus képzés során: nemcsak inklúzióval kapcsolatos elméleti ismeretekre van szükségük a hallgatóknak a képzés ideje alatt, hanem minél intenzívebben a hátrányos helyzettel összefüggő sokféleség, másság gyakorlati 'helyzetének' a megtapasztalására is.

Összegezve az eredményeket, a vizsgálat feltárta, hogy a felsőoktatási méltányosság, mint makro társadalmi oktatáspolitikai koncepció, különbözik az általam kutatott két országban, viszont hasonlóak a problémák és a támogatások anyagi és nem

anyagi formákban realizálódnak a határ két oldalán. A kvantitatív vizsgálat megmutatta, hogy a hallgatói közösség véleményei, attitűdjei rendkívül differenciáltak a különböző háttérű csoportok befogadása és támogatása tekintetében. A méltányosság és a befogadás realizálódásában fontos szerepet kapnak a felsőoktatási hallgatók társadalmi szerepvállalásai a jótékonyági, karitatív szervezetekben, egyházi közösségekben, civil, önkéntes csoportokban. A pedagógus szakma szempontjából is megvizsgáltam a befogadó kortárs nézeteket, attitűdöket. A kutatás megmutatta, hogy pályaszocializációs hatásuk van, és előre vetítik a méltányos, befogadó bánásmódot.

Disszertációmban azt az oktatáspolitikai következtetést vontam le, hogy a befogadó attitűdök kialakítása mind makrotársadalmi perspektívából nézve, mind pedig a hallgatók közötti interakciók iránya, minősége és konkrét jellemzői tekintetében fontos lépés. Szükséges mind Romániában mind Magyarországon a különböző jogi hézagok feltárása, a kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal kapcsolatos fogalmak nemzeti szinten való tisztázása, a roma kérdés következetesebb átgondolása, a különböző célcsoport-orientált inklúziós mechanizmusok kidolgozása. Pozitív változást eredményez, ha az oktatás együttműködik a szociális védelemmel, a civil szférával, vagyis igénybe veszi környezeti erőforrásait.

Továbbá fontos feladat a különböző háttérű hallgatók közötti hidak tudatos építése akár közvetlenül, akár közvetett formában, hiszen a köztük levő társadalmi távolságok napjainkban is léteznek. Nem elegendő jogi szabályozással tiltani a diszkriminációt, hanem erősíteni kell az egymás befogadására irányuló hallgatói attitűdöket, a kortárskapcsolati együttműködésre, a kölcsönös segítségnyújtásra való hajlandóságot. Fontos támogatni a felsőoktatási képzés ideje alatt egymás megismerését, a dialógus kialakulását, a kiemelt figyelmet igénylő hallgatók számára megnyerni a kortársakat. A hallgatók formálásában a csak oktatáson belüli formális tanulási formákban való gondolkodásból kilépve, a hallgatók informális módon szocializálódnak a méltányosságra és társadalmi szempontból érettebbé válnak, amelynek következtében az össztársadalmi méltányosság is erősödik.

A hallgatói társadalomban megkülönböztetett figyelmet kapnak azok a csoportok, akik szakmájukból adódóan kiemelt figyelmet igénylő csoportokkal is fognak majd dolgozni. A disszertációban a pedagógushallgatóknak pályaszocializációját vizsgáltam, de ehhez hasonló a szociális szakterületre, az egészségügyi pályára készülők helyzete is. A szakmai szempontból érintettek számára kiemelkedően fontos a kortárskapcsolati hidak erősítése a hallgatói közösségen belül

annak érdekében, hogy eljövendő szakmai munkájuk a képzési évek során kialakított, vagy ott elmélyített befogadó érték szemlélet szilárd alapjaira épülhessen.

Summary

The aim of my research was to study *equity in higher education* and the *opportunities to develop an inclusive higher education environment* in the light of *student attitudes towards disadvantaged peers*. The research is based on a comparative analysis in higher educational institutions from Eastern Hungary and Transylvania, Romania. In the center of my research are the students, who in the current socio-political situation are bound to become major actors shaping the educational policy and thus are having a key position within the higher education system (Kozma 2009, ESIB 2007, ESU 2012).

Admittance *en masse* into higher education is a rather new phenomenon in our region, which started only in the last decade of the XXth century, when due to different political, economic, social changes the image of higher education changed radically and when the higher education previously based on a strict selection opened its gates to larger categories of population, thus starting the process of mass education. As a result of this opening tendency the population from higher education started to diversify. Today we are finding next to the usual students with intellectual family background also those students groups which require special attention: students who belong to disadvantaged communities, those living with disabilities or in ethnical/religious minority situation, those belonging to the Roma community or being foreign students. The integration into higher education of all these special categories of students is at the same time an educational, a social and an economic provocation.

The *specialized bibliographical background* of the dissertation has a multidisciplinary character and it includes the main concepts and theoretical models connected to the attitudes of acceptance/exclusion such as: differences, disadvantaged situation, poverty, deprivation, educational integration, inclusion, equity, expansion in higher education. The situation of students who require special attention has been studied from various perspectives, including sociological, socio-psychological, children and youth care, educational and pedagogical research. In order to set the stage for my comparative analysis in a cross border context I tried to integrate the topic into a larger

perspective, comparing not only the Hungarian and Romanian situation but also taking into account European values and educational practices.

Through *an educational policy case study* I had laid next to each other the vision and practice of two EU countries with common border and shared historical background, in order to find similarities and differences in the legislation which regulates the higher education. I proposed to find out how decision-makers define various categories of special students, in what difference-terminology do they think, what kind of equal chances and compensational practice do they recommend to support the special students.

According to my results the use of terminologies and the official attitudes connected to equity are different in the two countries, although the problems are similar: they regulate the support of students with disadvantaged background having a family with low income, living in a border area, mentioning as special categories the students with disabilities, Roma, ethnically different and foreign students. The Romanian legislation focuses mostly on assuring the basic human rights and ensures to provide fundamental social support but is missing the aim-group orientated inclusive guiding principle, and the long term and consistent mechanism of intervention. The Hungarian legislation has undergone a continuous development since 1993, being characterized by a clear and well defined system of expressions, the compensational interventions having a consistent system of aims. In Hungary, the cooperation between the educational system and the child-care system works in practice when it comes to define the situation of disadvantaged and increased disadvantaged children, while in Romania cooperation between these two sectors appears mainly as a principle. In both countries is missing the process of monitoring the students which need special attention (Szemerszki 2016). In spite of the differences between the vision and practice of the two countries I concluded that the problems are to a large extent the same, and the law prescribes *financial and non-financial means of support* for members of social groups requiring special attention.

The international quantitative data which served as a basis to the dissertation was collected by the Research Center of the University from Debrecen in 2012 (N=2618) and in 2014-2015 (N=1536), within the research program of HERD, SZAKTARNET and IESA. My analysis had focused on students from Hungary and Romania. I used the SPSS 22 statistical program to make the analysis of the data.

In the first part of the analysis I studied the students' opinion *about supporting financially or non financially the students which need special attention* colliding the educational policy's point of view and practice with the students' point of view in connection with expansion and equity (equal chances and compensation). I also included as a third dimension *the willingness to have relationship*, as I found that connectional disadvantage is a major problem. I wanted to find out to what extent do the students agree with expansion, chance equality, compensational practice, how do they think about the students' intention to help, how content they are with the equal treatment and the collaboration among students. I also studied what the students think about the different educational policies, about financial or nonfinancial forms of support and about having relation with students of special needs.

My results are confirming the conclusion drawn by Pusztai and Szabo (2014) that the supporting/excluding opinions aren't homogenous. Both attitudes are present on the two sides of the border. Students are most supporting towards their economically disadvantaged colleagues and less supporting with their Roma student peers. The students' preferences are in connection with the area from where the students come. In this regard, there is a difference between the opinion of the Hungarian and Romanian students.

I also studied *the intensity of willingness to have relationship*, analyzed according to three dimensions: *willingness to group mates, to live together in lodgings and to live in a couple relationship*. Having as starting point fundamental social-psychology ideas, further I supposed that these preferences have a structure which helps to understand the characteristics of student attitudes. On both data bases I made a structure - disclosure analysis and I concluded that in each case there are three attitude-factors: attitudes related to negative drawbacks - towards those living with disadvantages and with disabilities; attitudes towards ethnic minority students and attitudes towards foreign students. The attitudes related to negative drawbacks present the same structure as the Hungarian educational policy, which gives preferences to the disadvantaged students and students living with disabilities while entering the higher educational system. The attitudes towards the Roma students were coupled with the ethnic minority factor or sometimes they were a separate factor. In this last case they met the same question as the educational and social `Roma problem` due to which in the middle-eastern countries there are two attitudes mixed together: one sustains that the Roma are a national and cultural minority, the other says they are a social group

with cumulated socio-economic disadvantages. In function of time and space the one or the other attitude is domineering. (Forray R. and Kozma 2013).

In the next step I concentrated on the students' preferences in their relationships studying if their attitudes towards students who require special attention are in connection with their *extracurricular activities*. I supposed that the students who are more active in charity, civil or church groups, communities and organizations are more supporting with students who require special attention than those who are not so active in such kind of groups. I studied in two dimensions how they undertake relationship – among group mates and when living together. Having more than one variable in the study, I concluded that these extracurricular activities have a positive effect on the students' supporting attitude. Moreover, among the factors belonging to the social background, the country's influence and the personal financial situation could be also in connection with the students' attitudes.

Finally I analyzed also *the including/excluding attitudes of students enrolled in teacher training programs*, obtaining the same results as previously: the students' attitude is not homogenous, they are more supporting with disadvantaged and less supporting with the Roma; they agree more about the financial or nonfinancial support for the disadvantaged, for those living with disabilities or for Roma group mates than having direct relationship with them. In the vision of the students in teacher training programs supporting and exclusion are present in the same time. The different groups are judged differently and students think about them in different terms of social distance and support. This finding confirms the theoretical model outlined by Skrabski and Kopp (2009) which states that people tend to move between the excluding (polarizing) and the supporting (unifying) attitudes. Moreover, in the cross border area the Romanian students are more characterized by inclusive, supporting attitude compared to the Hungarian students.

The involvement in teacher training programs and the participation in extracurricular – charity, volunteering, civil or church communities - groups also increases the chance that the students will have supporting attitude towards those group mates who need special attention. In connection with the teacher training students I made the hypothesis that there is a connection between the supporting/excluding attitudes related to relationships among peers and the students' future work plans. Studying the school preferences of students enrolled in teacher training programs, Bocsi

and Rákó (2015) found out that the students' plans about the future cannot be seen as homogenous.

According to the results of my study, the correlation between the attitudes of teacher training students towards disadvantaged group mates and the students future work plans is a positive one. This means that the more supportive students are towards their peers with negative drawbacks or towards those from different ethnic groups, the greater are the chances that they will prefer to work in schools where Roma, special educational needs or economically disadvantaged pupils are present in high numbers. These effects are transcending social background differences. The results of research confirm that the attitudes of teacher training students towards disadvantaged student peers have important effects for the development of their future inclusive attitudes as teachers.

Hivatkozások

- Albert, F., & Dávid, B. (2015). Mikromilió integrációs megközelítésben. A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatási eredmények áttekintése. *szocio.hu*, 4.
- Allman, D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *SAGE Open*, January-March 2013: 1-16.
- Allport, G. (1977). *Az előítélet*. Budapest: Gondolat.
- ANASOR. (2012). *Impelementarea Procesului Bologna in Romania. Perspectiva studentilor*. Alianța Națională a Organizațiilor Studentești din Romania.
- Anderson, I. (2013). Combinatorial set theory. In R. Wilson, & J. Watkins J (Szerk.), *Combinatorics: Ancient and Modern* (old.: Cap. 13). Oxford: Oxford University Press.
- Andorka, R. (2006). Egyenlőtlenség, szegénység. In R. Andorka, *Bevezetés a szociológiába* (old.: 59-91). Budapest: Osiris.
- Babbie, E. (2001). Indexek, skálák, tipológiák. In E. Babbie, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (old.: 171-199). Balassi: Budapest.
- Banks, J. A. (2016). Expanding the Epistemological Terrain: Increasing Equity and Diversity within the American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 45(2), 149-158.
- Barro, R. J., & Jong, W. L. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198.
- Beck, U. (1997). Túl renden és osztályon. In R. Angelusz (Szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (old.: 418-468). Budapest: Új Mandátum.
- Belényi, E., & Flóra, G. (2013). A társadalmi-nevelési inklúzió eszmerendszerének alkalmazási lehetőségei a szociális munkás képzésben. In E. Rákó, & G. Szabó (Szerk.), *Szociális szakemberek képzése határon innen és túl*.
- Bensimon, E. M., Hao, L., & Bustillos, T. (2006). Measuring the State of Equity in Public Higher Education. In *Expanding opportunity in higher education* (old.: 143 - 165).
- Berei, E. B. (2012a). Familii cu atributii speciale in domeniul protectiei copilului - asistenti maternali, parinti sociali, familii substitutive. *Cercetare si Politici Sociale* (old.: 226-229). Oradea: Universitatea din Oradea.

- Berei, E. B. (2014a). Életutak és (dez-) integrációs kockázatok. In I. Koncz, & I. Szova (Szerk.), *"A tudomány szolgálatában" PEME IX. PhD - Konferencia. II*, old.: 28-38. Budapest: Professzorok az Európa Magyarorszáგért
http://www.peme.hu/userfiles/A%20tudom%C3%A1ny%20szolg%C3%A1lat%C3%A1ban%20-%20II.%20k%C3%B6tet_0.pdf.
- Berei, E. B. (2014b). Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában. In I. Csiszár, & P. M. Kőmives (Szerk.), *Tavaszi Szél Konferencia. IV*, old.: 20-28. Debrecen: Doktoranduszok Országos Szövetsége
<http://dosz.hu/dokumentumfile/TSZ-IV-kotet.pdf>.
- Berei, E. B. (2015). Halmazott hátrányban. Gyermekvédelmi rendszerben élő magyar tanulók a romániai Bihar megyében (jogszabályi és civil háttér). In C. Ferdinéc (Szerk.), *Terek, intézmények, átmenetek* (Határhelyzetek VIII. kötet, old.: 331-356). Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégiuma.
http://www.masz.balassiintezet.hu/images/institutes/masz/Hatarhelyzetek_VIII.pdf.
- Berei, E. B. (2016). Pedagógushallgatók viszonya marginális helyzetű hallgatótársaikhoz. In G. Pusztai, V. Bocsi, & T. Ceglédi (Szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (Felsőoktatás-Társadalom. kötet, old.: 283-293). Nagyvárad-Budapest: Partium, Personal Problems Solutions, Új Mandátum.
- Berei, E. B. (2017). Hallgatói színfoltok és elköteleződések - vallásos hallgatók iránti kortárskapcsolati attitűdök a Kárpát - medencében. In K. Bacskai (Szerk.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Berlinger, E., & Megyeri, K. (2015). Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle, LXII.*(Június), 674-699.
- Berne, R., & Stiefel, L. (1994). Measuring Equity at the School Level: The Finance Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(4), 405-421.
- Bloom, A. (1987). Az amerikai szellem bezáródása. In A. Bloom, *The closing of the american mind. Our virtue* (R. Kéri, Ford., old.: 25-43). New York: Simone - Schuster INC.
- Bocsi, V., & Rákó, E. (2015). A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése, mint a tanári pálya egy lehetséges kimenete. In B. Szilágyi, *Az együttnevelést útjai*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

- Bogardus, E. (1926). Social Distance in the city. *American Sociological Society* 20, 40-46.
- Bogardus, E. (1967). *A forty-year racial distance study*. Los Angeles: University of Southern California Press.
- Bohner, G. (2007). Attitűdők. In M. Hewstone, & W. Stroebe (Szerk.), *Szociálpszichológia európai szemzőgből* (Siklaci István, Ford., old.: 2013-249). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participations in schools*. Bristol: CSIE - Center for Studies on Inclusive Education.
- Bottyán, Z. B., & Chipea, F. (2012). Issues regarding the integration of young Roma students in higher education. In T. Kozma, & K. Bernáth, *Higher Education in the Romania - Hungary Cross - Border Cooperation Area*. Oradea - Debrecen: Higher Education in the Romania - Hungary Cross - Border Cooperation Area.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Boudon, R. (1981). The logic of social action. In G. Halász, & J. Lannert (Szerk.), *Oktatási rendszerek elmélete* (T. Bartus, Ford., old.: 406-417). Okker Kiadó.
- Bradshaw, J., Martorano, B., Natali, L., & de Neuborg, C. (2013). Children's Subjective Well-Being in Rich Countries. *Child Indicators Research*, 6(4), 619-635.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. *Spring*, 20(1), 109 - 132.
- Castelli, L., Ragazzi, S., & Crescentini, A. (2012). Equity in education: a general overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2243-2250.
- Ceglédi, T. (2015). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek: reziliens pedagógusjelöltek. In *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát - medencében* (old.: 116-135). Nagyvárad - Budapest: Partium - P.P.S. - Ú.M.
- Coleman, J. J., & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The impact of Communities*. New York: Basic B.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the Creation of the human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Cruz, B. C., Ellerbrack, C., Vasquez, A., & Howes, E. V. (Szerk.). (2014). *Talking Diversity with Teachers and Teachers Educators. Exercises and critical conversations across the curriculum*. Columbia University: Teacher College.
- Csányi, Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In S. Illyés (Szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (old.: 377-408). Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Csányi, Y., & Prelusz, A. (2001). Integrált nevelés - inkluzív iskola. In Z. Báthory, I. Falus, & (Szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (old.: 314-332). Budapest: Osiris.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmény alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, & I. G. Tóth, *Társadalmi Riport*. Budapest: TÁRKI.
- Csepeli, G. (2001). *A szervezkedő ember*. Budapest: Osiris.
- Curaj, A., Deca, L., & Haj, C. (2015). Romanian Higher Education in 2009 - 2013. The Bologna Process and Romanian Priorities in the Search for an Active European and Global Presence. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polac, & S. Jamil (Szerk.), *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges* (old.: 1-24). Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Damon, J. (2008). Emergence et succes de la thematique de l'exclusion. In J. Damon, *Que sais -je?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Budapest: Lampel.
- Dupcsik, C. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In I. Kovách, C. Dupcsik, T. P. Tóth, & J. Takács (Szerk.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok* (old.: 243-262). Budapest: Argumentum.
- Duru- Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). From the Baccalauréat to higher education in France: shifting inequalities. *Population - E*, 63(1), 123-157.
- Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek*. Debrecen: CHERD - Hungary.
- Erős, F. (2007). Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio*, 1, 3-9.
- Erőss, G., & Gárdos, J. (2007). Az előítélet-kutatások bírálatához. *Educatio*, 16(1), 17-37.
- ESIB - The national Unions of Students in Europe. (2007). *Bologna with student eyes*. London, UK: Bologna Process Committee 2005-2007.

- ESU - The European Students' Union. (2015). *Bologna with student eyes. Time to meet the expectations*. Brussels: ESU.
- ESU - The European Students' Union . (2012). *Bologna with student eyes*. Brussels: ESU .
- Eyler, J., Giler, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition. Higher Education*(139).
- F. Erdő, M. (2008). Befogadás vagy kirekesztés? Pedagógusjelöltek értékorientációja egy empirikus vizsgálat tükrében. In E. Kállai, & L. Kovács (Szerk.), *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Akadémia.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* , 3, 359-374.
- Farkas, Z. (2002a). Speciális kulturális és szociális helyzetben lévő gyermekcsoportok. In M. Estefánné Varga, & Á. Ludányi (Szerk.), *Esélyteremtés a pedagógiában*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Farkas, Z. (2002b). Helyzetkép az észak-magyarországi szegény gyermekek iskolai életéről. *Szociológiai Szemle*(4), 121-130.
- Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 17-26.
- Fényes, H. (2015). Pedagógusjelöltek önkéntes munkájának a jellemzői. In G. Pusztai, & T. Ceglédi (Szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát - medencében* (old.: 199-2009). Nagyvárad- Budapest: Partium - PPS - ÚM.
- Ferge, Z. (1990). Variációk a társadalmi integráció témájára. *Esély*, 2(1), 3-17.
- Ferge, Z. (2002). *Kétsebességű Magyarország*. Letöltés dátuma: 2015. 12 03, forrás: http://3sz.hu/sites/default/files/uploaded/ferge_zsuzsa_ketsebessegu_magyarorszag.pdf
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *Education and Training Policy. No More Failure: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction ti Theory and Research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130-132.

- Fisher, D., Pumpian, I., & Sax, c. (1998). High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Fónai, M. (2012). The relationship between the socioeconomic status and the educational progress. In T. Kozma, & K. Bernáth (Szerk.), *Higher Education in the Romania - Hungary Cross - Border Cooperation Area*. Oradea - Debrecen: Partium Press - CHERD (Center for Higher Education Research and Development).
- Forray R, K., & Kozma, T. (2013). Social Equality versus Cultural Identity. Government Policies and Roma Education in East-Central Europe. In D. Napier B, & S. Majhanovich (Szerk.), *Education, Dominance and Identity* (1. kötet, old.: 65-81). SensePublishers.
- Forray R., K. (2013). Colleges for Roma in Higher Education. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 3(3), 1-8.
- Gamarnikow, E. (2003). Social capital and human capital. In K. Christensen, & D. Levinson (Szerk.), *Encyclopedia of Community: From the Village to the Virtual Word* (4. kötet, old.: 1286-1291). Thousand Oaks,CA: SAGE Publication Ltd.
- García, A. M. (2013). *Equity and Competitiveness: Contradiction between the Identification of Educational Skills and Educational Achievements*. Bulgarian Comparative Education Society. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567136.pdf>
- Giddens, A. (2000). *Elszabadult Világ - hogyan alakítja át világunkat a globalizáció?* Budapest: Napvilág.
- Giddens, A. (2008). Szegénység, társadalmi kirekesztettség és jólét. In A. Giddens, *Szociológia* (old.: 271-300). Budapest: Osiris.
- Greenawalt, K. (1983). How Empty is the Idea of Equality? *Columbia Law Review*, 83(5), 1167-1185.
- Halász, G. (1999). Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio*(3), 488-499.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*(7), 427-491.
- Hatos, A. (2012). Enrollment in Higher Education: College Choice in the Hungarian - Romanian Cross - Border Region. In G. Pusztai, A. Hatos, & T. Ceglédi (Szerk.), *Third Mission of Higher Education in a Cross - Border Region* (old.: 179-198). University of Debrecen: CHERD - Hungary (Center for Higher Education Research and Development - Hungary).

- Haugen, R. C. (2011). Educational Equity in Spain and Norway: A Comparative Analysis of Two OECD Country Notes. *Educational Policy*, 25(4), 688-715.
- Hegedűs, R. (2015). Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio*(2), 139-147.
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In A. Fehérvári, & G. Tomasz (Szerk.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (old.: 13-30). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horváth, L. (2016). Az inklúzió megközelítése a fogyatékos és társadalom kapcsolatában. In I. Semsei, & K. Kovács (Szerk.), *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom* (old.: 53-85). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hrubos, I. (2008). A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18(1), 18-31.
- Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. New scenes of social inequalities in higher education. *Iskolakultúra*, 22(1), 57-62.
- Hunyady, G. (2001). A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In G. Hunyady, & L. Nguyen (Szerk.), *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok* (old.: 484-491). Budapest: ELTE Eötvös.
- Hüse, L. (2016). Módosítják-e a tapasztalatok a pedagógusok inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdjeit? In I. Semsei, & K. Kovács (Szerk.), *Inkluzív nevelés - inkluzív társadalom* (old.: 86-105). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Imre, A. (2002). A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 1, 63-72.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Jamil, S., Cezar, M. H., & Alexe, D. (2015). Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Szerk.), *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Johnson, D. W. (1981). Student - Student Interaction: The Neglected Variable in Education. In F. Farley, & N. Gordon (Szerk.), *Educational Psychology* (old.: 5-10). National Society for the Study of Education.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Cooperative Learning: Successful Integration of Theory, Research, and Practice. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 47, 4-8.
- Keller, T. (2009). *Magyarország helye a világ értéktérképén*. Budapest: TÁRKI - Social Research Institute Inc.
- Kéri, K. (2015). Inclusion and/or exclusion at universities in the past. A draft study in educational history. In *Inclusive university. How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion* (Autonomy and Responsibility Study Volumes. kötet, old.: 115-126). Pécs: University of Pécs.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció, II. rész: Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*, 52(5), 462-479.
- Kiss, L. (Szerk.). (2014). *EUROSTUDENT V – Magyarországi eredmények*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273.
- Kolosi, T., & Róbert, P. (2004). A magyar társadalom Szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta. In T. Kolosi, I. G. Tóth, & G. Vukovich (Szerk.), *Társadalmi Riport* (old.: 48-74). Budapest: TÁRKI.
- Koltai, J. (Szerk.). (2013). A szegénység és a társadalmi kirekesztés célzott vizsgálata a roma lakosság körében. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, TAMOP-5,4,1-12/1-2012-0001 számú kiemelt projekt. Letöltés dátuma: 2017. január 12, forrás:
file:///C:/Users/berei/Downloads/TAMOP541_IV_921_roma_A5%20(1).pdf
- Kopp, M. (Szerk.). (2008). *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest: Semmelweis.
- Kopp, M., & Kovács, M. E. (Szerk.). (2006). *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Budapest: Semmelweis.
- Kovács, K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD - Hungary.
- Kózczy Á., L. (2010). A magyarországi felvételi rendszer sajátosságai. *Közgazdasági Szemle*, LVII(2), 142-164.
- Kozma, T. (1975). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (1998). Szabadság vagy igazság. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 3-19.

- Kozma, T. (2009). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Eger: EKF Líceum.
- Kozma, T. (2010). Expanzió. Expansion. *Educatio 2010, 1*, 7-18.
- Kozma, T., & Bernáth, K. (Szerk.). (2012). *Higher Education in the Romania - Hungary Cross - Border Cooperation Area*. Oradea - Debrecen: Partium Press - CHERD (Center for Higher Education Research and Development).
- Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle, 54(12)*, 3-15.
- Lenoir, R. (1974). *Les excluse: Un France sur dix*. Paris: Le Seuil.
- Losonczy, Á. (1989). *Ártó-védő társadalom. Avagy a társadalom betegít és gyógyít*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Maiztegui - Onate, C., & Santibanez - Gruben, R. (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural education, 19(5)*, 373-381.
- Makay, Z. (2013). Párkapcsolati magatartás és családalapítás a fiatalok körében. In L. Székely (Szerk.), *Magyar Ifjúság 2012* (old.: 53-89). Budapest: Kutatópont.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51(3)*, 287-313.
- Mead, H. (1973). *A pszichikum, az én és társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Budapest: Gondolat.
- Megyeri, E. (2012). A méltányosság - egy kísérlet a fogalom tisztázására. *Vezetéstudomány, XLIII(6)*, 25-39.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Szerk.). (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Méndez - Ramírez, O. (2015). Neoliberalism and Equity: Chilean Society Analyzed from the Students Perspective. *Journal of Education and Human Development, 4(2)*, 171-186.
- Mogyorósi, Z. (2009). A hátrányos helyzet öröksége. In M. Nagy (Szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés* (old.: 7-39). Eger: EKF Líceum.
- Mowat, J. G. (2015). Toward a new conceptualisation of marginalisation. *European Educational Research Journal, 14(5)*, 454-476.

- Murányi, I. (1998). Szocio - kulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In E. Sík, J. Tóth, E. Sík, & J. Tóth (szerk.), *Idegenek Magyarországon* (old.: 139-153). Budapest: MTA.
- Nagy, Á. (2013). Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája. In L. Székely (Szerk.), *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet* (old.: 38-52). Budapest: Kutatópont.
- Nagy, M. (2010). *A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. EKF Eger: Líceum.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Oxford English Dictionary. (2007). *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Örkény, A., & Szabó, I. (1995). A tizennégy-tizenöt évesek és a kisebbségek. *Iskolakultúra*, 19-45.
- Papp Z, A. (2015). A méltányosság mérési lehetőségei. *Középoktatási Kiadvány*, 124-153.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4.
- Papp, J. (1997). A hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség. *Educatio* 1, 3-7.
- Pataki, F. (1993). Előítélet, idegengyűlölet, tolerancia - szociálpszichológiai szempontból. *InfoTársadalomtudomány*, 25, 37-46.
- Patyán, L., & Huszti, É. (2016). Közéleti aktivitás, helyi közösségről alkotott vélekedések és intergenerációs kapcsolatok a nyíregyházi ifjúság körében. *Acta Medicina et Sociologica*, 7, 197-210.
- Pokol, B. (2004). *Szociológiaelmélet. Társadalomtudományi trilógia I*. Budapest: Századvég.
- Polónyi, I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Preda, M. (2013). *Analiza situatiei copiilor din Romania*. Bucuresti: Vanemonde.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.

- Pusztai, G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37(1), 44-57.
- Pusztai, G., & Fináncz, J. (2003). A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio*, 4, 618-634.
- Pusztai, G., & Hatos, A. (Szerk.). (2012). *HERD. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Budapest: HERJ (Hungarian Educational Research Journal).
- Pusztai, G., & Szabó, D. (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 4, 23-36.
- Pusztai, G., & Szabó, P. C. (2008). A Bolognai folyamat percepciója Magyarországon. . In T. Kozma, & M. Rébay, *Bolognai folyamat Közép-Európában. Bologna process in Central Europe*. (old.: 68-86). Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai, G., Bocsi, V., & Ceglégyi, T. (Szerk.). (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad - Budapest: Partium - P.P.S. - Ú.M.K.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Radó, P. (2007). *Méltányosság az oktatásban*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Rákó, E. (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Szeged: Belvedere.
- Ranschburg, J. (1993). Az előítéletes személyiség. *INFO - Társadalomtudomány*, 25, 31-36.
- Rapos, N., Gaskó, K., & Mészáros, G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: OFI.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Réthy, E., & Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Roger, B. (2016). Az esélyegyenlőség megteremtése az egyetemről a munkahelyig. In G. Pusztai, V. Bocsi, & T. Ceglégyi (Szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (old.: 33-54). Partium - Personal Problems Solution - Új Mandátum: Nagyvárad - Budapest.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland, & M. J. Rosenberg (Szerk.), *Attitude organizational and change* (old.: 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.

- Schiffer, C. (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In *Az integrációs cunami: tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (old.: 45-63). Budapest: Eötvös.
- Silver, H. (2007). Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth. *Middle East Youth Initiative Working Paper, 1* (September).
- Silver, H., & Miller, S. M. (2006). From Poverty to Social Exclusion: Lessons from Europe. In C. Hartman (Szerk.), *Poverty & Race in America: The Emerging Agendas* (old.: 57-70). Lanham. Boulder. New York. Toronto. Oxford: Chester Hartman. Lexington Books.
- Skrabski, Á., & Kopp, M. (2009). *A nevelésszociológia alapjai. Személyesség. Szolidaritás. Társadalmi azonosságtudat*. Vác: Apor Vilmos Főiskola.
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (old.: 205-217). OECD.
- Stanciu, S. (2014). A European Perspective on the Higher Education in Romania. *American Journal of Educational Research, 2*(7), 526-532.
- Szabó, É. (2001). A sztereotípiák árnyalatai: A tanári jellemzések mintái. In G. Hunyady, & L. Nguyen (Szerk.), *Sztereotípiák - kutatás. Hagyományok és irányok* (old.: 492-499). Budapest: Elte Eötvös.
- Szemerszki, M. (2016). A jogszabályi háttér, valamint az országos szintű támogatórendszer jellemzői. The legal background and the features of the national support system. In A. Fehérvári, H. Misley, K. Széll, M. Szemerszki, & Z. Veroszta, *A felsőoktatás szociális dimenziója - Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás* (old.: 65 - 88). Tempus Közalapítvány.
- The World Bank. (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. Washington DC: World Bank Publications.
- Thun, É. (2011). Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában? *Iskolakultúra, XXI*(12), 60-71.
- Tóth, Z. (1933). *Általános Gyógypedagógia. A gyógypedagógia fogalma*. Budapest: Magyar Gyógypedagógiai Társaság.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. London: Allen Lane and Penguin Books.

- Tózsér, Z. (2012). A "nem-tradicionalis" hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. Non traditional students. Lessons from the international literature perspective. *Iskola-kultúra 2012, 1(2)*, 109-114.
- Trow, M. (2005). Reflection on the transition from elite to mass universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In P. A. ed., *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.
- Übelacker, E. (2007). *Modern Fizika. 15. kötet/Mi micsoda*. Tessloff - Babilon.
- UNESCO. (2008). *Equity and inclusion in education - Tools to support education sector planning and evaluation*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2013). *Child well-being in rich countries comparing Japan. Raport card 11*. Florence: UNICEF Office of Research.
- UNICEF Magyar Bizottság. (2014). *Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése. Kutatási zárójelentés*. (S. Gyurkó, Szerk.) Letöltés dátuma: 2016. 05. 05., forrás: UNICEF: <http://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/11/Az-UNICEF-Magyar-Bizotts%C3%A1g-Gyermekj%C3%B3l%C3%A9ti-jelent%C3%A9se.pdf>
- Unterhalter, E. (2009). What is equity in education? Reflections from the capability approach. *Studies in Philosophy and Education, 28(5)*, 415-424.
- Utasi, Á. (2002). *A bizalom hálója*. Budapest: Új Mandátum.
- V. Gönczi, I., & Rákó, E. (2012). The condition of the underprivileged and foster youth educated in higher education understood through interview analysis. In T. Kozma, & K. Bernáth (Szerk.), *Higher Education in the Romania - Hungary Cross Border Cooperation Area* (old.: 87-104). Oradea - Debrecen: Partium Press - CHERD (Center for Higher Education Research and Development).
- V. Gönczi, I. (2015). A gyermekvédelem és az iskola. Child care system and school. In A. Varga (Szerk.), *A nevelésszociológia alapjai. The basics of the sociology of education*. (old.: 211-240). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- V. Mező, L. (2006). *Inkluzív nevelés-az integrált oktatás jogi háttere*. Budapest: SuliNova Kht.
- Vajda, Z. (2003). Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok. *Esély, 3*, 18-33.
- Varga, A. (2014). Az inkluzivitás vizsgálati modellje. *Autonómia és Felelősség(1)*, 5-18.
- Varga, A. (2015). A system- based model of inclusiveness. In F. Arató, & A. Varga (Szerk.), *Inclusive University. How to increase academic excellence focusing on*

the aspects of inclusion (Autonomy and Responsibility Study Volumes. kötet, old.: 7-26). Pécs: University of Pécs.

Dokumentumok

- Legea nr. 272/2004 privind protectia si promovarea drepturilor copilului, republicata.*
 dátum nélk. <http://www.copii.ro/anunturi/legea-nr-2722004-privind-protectia-si-promovarea-drepturilor-copilului-republicata/> (hozzáférés dátuma: 2017. július 15).
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.* 2011.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (hozzáférés dátuma: 2017. július 15).
- 1993. évi XXXI. törvény az emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről szóló, Rómában, 1950. november 4-én kelt Egyezmény és az ahhoz tartozó nyolc kiegészítő jegyzőkönyv kihirdetéséről.* 1993.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300031.TV&celpara=
(hozzáférés dátuma: 2016. október 17).
- „Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata.” 1950.
<http://www.menszt.hu/layout/set/print/content/view/full/201> (hozzáférés dátuma: 2017. 05. 31.).
- „European Court of Human Rights.” *European Convention of Human Rights.* 1950.
http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf (hozzáférés dátuma: 2016. október 17).
- Központi Statisztikai Hivatal. *2011.Évi Népszámlálás. 3. Országos adatok.* 2013. :
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf
(hozzáférés dátuma: 2016. 02 02).
- „Legea Educatiei Nationale.” 2011.
[file:///C:/Users/berei/Downloads/Legea%20nr%201_2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/berei/Downloads/Legea%20nr%201_2011%20(1).pdf)
(hozzáférés dátuma: 2017. július 15).
- National Institute of Statistics. 2013.
http://www.insse.ro/cms/files/statistici/comunicate/RPL/RPL%20_rezultate%20definitive_e.pdf (hozzáférés dátuma: 2016. 06 23).

„United Nations Human Right.” *Universal Declaration of Human Rights. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata.* 1950.
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=hng>
(hozzáférés dátuma: 2016. október 17).

Adatbázisok

EUROSTUDENT (2012 - 2015). Forrás: EUROSTUDENT V Database. Hauschildt ,
Kristina at al. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012-
2015: <http://database.eurostudent.eu/>.

Utolsó látogatás: 2016. 04.03.

FELVÉTELI ADATBÁZIS. (2014). CHERD - Hungary

HERD. (2012). CHERD - Hungary.

IESA. (2014-2015). CHERD – Hungary.

MAGYAR IFJÚSÁG ADATBÁZIS (2012). CHERD - Hungary

OECD. (2016). *Enrolment rate (indicator)*. Forrás: OECD Data:

<https://data.oecd.org/eduatt/enrolment-rate.htm>.

Utolsó látogatás: 2016. 05. 23.

OKTATAS.HU (2015a). Forrás: <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>.

Utolsó látogatás: 2016.05.16.

OKTATAS.HU (2015b).

Forrás:https://www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statisztikak.

Utolsó látogatás: 2016. 05. 10.

THE WORD BANK (2015). DATA.

Forrás:http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?contextual=default&locations=HU&name_desc=false. Utolsó látogatás: 2016. 04. 15.



Jelölt: Berei Emese Beáta
Neptun kód: MOHBRO
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10054239

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (4)

- Berei, E. B.:** Hallgatói színpaltok és elköteleződések - vallásos hallgatók iránti kortárskapcsolati attitűdök a Kárpát-medencében.
In: A felekezeti oktatás új negyedszázada. Szerk.: Bacskai Katinka, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 246-266, 2017. ISBN: 9789633186442
- Berei, E. B.:** Pedagógushallgatók viszonya marginális helyzetű hallgatótársaikhoz.
In: A felsőoktatás (hozzáadott) értéke : Közéltések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Szerk.: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Partium ; PPS ; Új Mandátum, Nagyvárad ; Budapest, 290-301, 2016, (Felsőoktatás - Társadalom ; 6.) ISBN: 9789631254471
- Berei, E. B.:** Halmazott hátrányban. Gyermekevédelmi rendszerben élő magyar tanulók a romániai Bihar megyében (jogszabályi és civil háttér).
In: Terek, intézmények, átmenetek. Szerk.: Ferdinéc Csilla, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 331-335, 2015, (Határhelyzetek, ISSN 2064-3918 ; 8.) ISBN: 9786155389559
- Berei, E. B., Flóra, G.:** Gyermekevédelmi intézmények minőségbiztosítása humánpolitikai perspektívában.
In: Társadalomtudományi Tanulmányok V. Szociálpedagógiai tanulmányok. Szerk.: Gortka-Rákó Erzsébet, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 91-101, 2012. ISBN: 9789633182789

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

- Berei, E. B.:** A méltányosság percepciója a határ menti felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak körében.
Educatio. "közlésre elfogadva", [8], 2017. ISSN: 1216-3384.





Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

6. **Berei, E. B.**: How perceive students their colleagues with special needs? Romania and Hungary universities.
HERJ. "Accepted by Publisher", [16], 2017. EISSN: 2064-2199.

Egyéb folyóiratközlemények (1)

7. **Berei, E. B.**: "Everyone is Important" Higher Education Students in Part Time Programs.
Euroreg. J. Socioecon. Anal. 2, [1-5], 2014. ISSN: 2344-6390.

Magyar nyelvű konferencia közlemények (2)

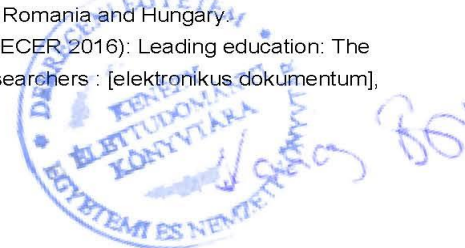
8. **Berei, E. B.**: Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában.
In: Tavaszi Szél 2014 = Spring Wind 2014 : Konferencia kötet. Szerk.: Csiszár Imre, Kórmíves Péter Miklós, Doktoranduszok Országos Szövetsége, [Budapest], 20-27, 2014. ISBN: 9789638956088
9. **Berei, E. B.**: Életutak és (dez)integrációs kockázatok.
In: "A Tudomány szolgálatában" című IX. Ph.D. - Konferencia előadásai (Budapest, 2014. október. 29.). Szerk.: Koncz István, Szova Ilona, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 28-38, 2014. ISBN: 9789638991546

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

10. **Berei, E. B.**: Familii cu atribuții speciale în domeniul protecției copilului - asistenți maternali, părinți sociali, familii substitutive.
In: Cercetare și politici sociale : Volumul conferinței naționale cu participare internațională organizată de Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea, în 28-29 mai 2010. Coord.: Sergiu Bălătescu et al, Editura Universității din Oradea, Oradea, 226-229, 2012. ISBN: 9786061007967

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (1)

11. **Berei, E. B.**: Acceptance/Non Acceptance Attitudes Towards Non-traditional Students in Universities Located in the Shared Border Region of Romania and Hungary
In: European Conference on Educational Research (ECER 2016): Leading education: The distinct contributions of educational research and researchers : [elektronikus dokumentum], [s.n.], [S.l.], [3], 2016.





További közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

12. **Berei, E. B.:** Utam a szociális szakmához.

In: Aprofundarea cooperării transfrontaliere în formarea și orientarea profesională a specialiștilor în educație și asistență socială = Határmenti együttműködés erősítése a szociális szakemberek képzése és munkaerő-oiaci orientációja területén. Szerk.: Flóra Gábor, Szúcs Enikő, Partium, Oradea, 188-194, 2013. ISBN: 9786068156583

A DEENK a Jelölt által az IDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2017.09.11.



Függelék

51. táblázat: Hallgatói közös albérlésben, kollégiumi szobában való együttlakásra vonatkozó változók és a létrehozott faktorok korrelációs kapcsolatai (faktorsúlyok⁴²)

	Külső etnikai attitűd faktor	Belső etnikai másság attitűd faktor	Előnyben részesített attitűd faktor
Külföldi hallgató, cserediák	0,855		
Országodban letelepedett külföldi hallgató	0,782		
Nemzeti kisebbségi		0,903	
Roma		0,539	
Fogyatékkal élő			0,677
Hátrányos helyzetű			0,543

Forrás: HERD 2012

52. táblázat: Hallgatói közös albérlésben, kollégiumi szobában való együttlakásra vonatkozó változók és a létrehozott faktorok korrelációs kapcsolatai (faktorsúlyok⁴³)

	Belső etnikai másság attitűd faktor	Előnyben részesített attitűd faktor	Roma attitűd faktor
Kisebbségi	0,821		
Kisebbségben élő nemzettársad	0,745		
Hátrányos helyzetű		0,676	
Fogyatékkal élő		0,652	
Külföldi hallgató, cserediák			
Roma			0,913

Forrás: IESA 2014 - 2015

⁴² Faktoranalízis, Varimax rotálás, a három faktor a teljes variancia 72,2 %-t magyarázza, KMO=0,832

⁴³ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a három faktor a teljes variancia 68,5 %-t magyarázza, KMO=0,838

53. táblázat: Az érték – térképen használt kódok jelentése

Rövidítés	Magyar név	Angol név	Rövidítés	Magyar név	Angol név
AR	Argentína	<i>Argentina</i>	KZ	Kirgizisztán	<i>Kyrgyzstan</i>
AU	Ausztrália	<i>Australia</i>	LT	Litvánia	<i>Lithuania</i>
BE	Belgium	<i>Belgium</i>	LU	Luxemburg	<i>Luxembourg</i>
BF	Burkina Faso	<i>Burkina Faso</i>	LV	Lettország	<i>Latvia</i>
BG	Bulgária	<i>Bulgaria</i>	MA	Marokkó	<i>Morocco</i>
BR	Brazília	<i>Brazil</i>	MD	Moldova	<i>Moldova</i>
CA	Kanada	<i>Canada</i>	ML	Mali	<i>Mali</i>
CH	Svájc	<i>Switzerland</i>	MX	Mexikó	<i>Mexico</i>
CL	Chile	<i>Chile</i>	MY	Malajzia	<i>Malaysia</i>
CN	Kína	<i>China</i>	NG	Nigéria	<i>Nigeria</i>
CO	Kolumbia	<i>Colombia</i>	NL	Hollandia	<i>Netherlands</i>
CY	Ciprus	<i>Cyprus</i>	NZ	Új-Zéland	<i>New Zealand</i>
CZ	Cseh ország	<i>Czech Republic</i>	PL	Lengyelország	<i>Poland</i>
DE	Németország	<i>Germany</i>	PT	Portugália	<i>Portugal</i>
DK	Dánia	<i>Denmark</i>	RO	Románia	<i>Romania</i>
EE	Észtország	<i>Estonia</i>	RU	Oroszország	<i>Russia</i>
EG	Egyiptom	<i>Egypt</i>	RW	Ruanda	<i>Rwanda</i>
ES	Spanyolország	<i>Spain</i>	SE	Svédország	<i>Sweden</i>
ET	Etiópia	<i>Ethiopia</i>	SI	Szlovénia	<i>Slovenia</i>
FI	Finnország	<i>Finland</i>	SK	Szlovákia	<i>Slovakia</i>
FR	Franciaország	<i>France</i>	SP	Szerbia	<i>Serbia</i>
GH	Ghána	<i>Ghana</i>	TH	Thaiföld	<i>Thailand</i>
HK	Hong Kong	<i>Hong Kong</i>	TR	Törökország	<i>Turkey</i>
HU	Magyarország	<i>Hungary</i>	TT	Trinidad és Tobago	<i>Trinidad and Tobago</i>
ID	Indonézia	<i>Indonesia</i>	TW	Tajvan	<i>Taiwan</i>
IE	Írország	<i>Ireland</i>	UA	Ukrajna	<i>Ukraine</i>
IN	India	<i>India</i>	UK	Egyesült Királyság	<i>United Kingdom</i>
IQ	Irak	<i>Iraq</i>	US	USA	<i>USA</i>
IR	Irán	<i>Iran</i>	VE	Venezuela	<i>Venezuela</i>
IT	Olaszország	<i>Italy</i>	VN	Vietnam	<i>Vietnam</i>
JO	Jordánia	<i>Jordan</i>	ZA	Dél-Afrika	<i>S. Africa</i>
JP	Japán	<i>Japan</i>	ZM	Zambia	<i>Zambia</i>
KR	Dél-Korea	<i>S. Korea</i>	ZW	Zimbabwe	<i>Zimbabwe</i>

Forrás: Keller, T. (2009). Magyarország helye a világ értéktérképén. Budapest: TÁRKI
 - Social Research Institute Inc. pp. 28.

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A hátrányos helyzet fizikai, objektív és közösségi dimenziói	20
2. táblázat: Az oktatás tömegesedési folyamata Európában 1950-2010 között.....	48
3. táblázat: Az „elit” és „nem elit” intézmények száma az USA-ban 1980-2012 között	52
4. táblázat: Az iskolai hátrányos helyzet dimenziói	58
5. táblázat: A köznevelésben résztvevő tanulók és a (halmozottan) hátrányos helyzetűek (HH) arányának a változása Magyarországon 2011-2015 között (N), (%)	58
6. táblázat: Nemzetközi gyermekjóléti dimenziók	59
7. táblázat: Románia és Magyarország helye a nemzetközi gyermekjóléti összehasonlításban	60
8. táblázat: 15-29 éves magyarországi fiatalok aránya korcsoportonként, akik sosem éltek együtt élettárral vagy házastárssal (Férfiak=2904, Nők=2371)(%).	67
9. táblázat: Románia és Magyarország demográfiai jellemzői a 2011-es népszámlálási adatok alapján	69
10. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók a kutató két ország felsőoktatási intézményeiben (%)	76
11. táblázat: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók a magyarországi gyermekvédelmi és oktatási jogszabályok tükrében 1993-tól kezdődően	87
12. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatói csoportokkal kapcsolatos szabályozások, támogatások Magyarországon	90
13. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók Magyarországon és Romániában, az oktatási jogszabályok értelmében	90
14. táblázat: A kutatásba bevont intézmények köre az adatfelvétel éve és országa függvényében.....	99
15. táblázat: A hallgatók demográfiai, társadalmi és felsőoktatási jellemzői (%) (fő)..	101
16. táblázat: A kvantitatív elemzés dimenziói, változói és indikátorai	106
17. táblázat: A hallgatók demográfiai, társadalmi jellemzői országos megoszlás alapján (%)	114
18. táblázat: A hallgatók felsőoktatási jellemzői országos megoszlás alapján (%).....	115

19. táblázat: A felsőoktatási méltányossággal kapcsolatos általános hallgatói nézetek (akik igennel válaszoltak)(%)	119
20. táblázat: A felsőoktatási tömegképzéssel kapcsolatos hallgatói nézetek országok szerinti összehasonlításban (akik igennel válaszoltak)(%)	120
21. táblázat: Többletpontra jogosult hallgatók a magyarországi felsőoktatási felvételi során (a HERD 2012, a IESA 2014-2015 és a Felvételi adatbázis 2014 összehasonlítása)	122
22. táblázat: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatók országok szerinti összehasonlításban (N=2618)(%).....	123
23. táblázat: Hátrányos helyzetűek a felsőoktatási hallgatók környezetében, országok szerinti összehasonlításban (%)	123
24. táblázat: A kiemelt figyelmet igénylő hallgatók támogatottságának és elfogadottságának megoszlása (akik igennel válaszoltak) (%).....	125
25. táblázat: A hallgatók támogatottságának és elfogadottságának országok szerinti megoszlása (akik igennel válaszoltak)(%).....	126
26. táblázat: A hallgatók kapcsolatvállalási hajlandósága (akik elfogadják) (%).	127
27. táblázat: A hallgatók kapcsolatvállalási hajlandósága kiemelt figyelmet igénylő társaikkal, országok szerinti megoszlásban (akik elfogadják) (%).	128
28. táblázat: Hallgatói csoporttársi attitűdök faktorai (faktorsúlyok).....	130
29. táblázat: 15-29 éves fiatalok aránya, akik tartoztak valamely csoporthoz, szervezethez, közösséghez 2012-ben (%) (N=8000).....	133
30. táblázat: A hallgatók méltányossággal kapcsolatos általános nézeteinek változása a szervezeti elköteleződés függvényében (%)	135
31. táblázat: Felsőoktatási hallgatók országok szerinti megoszlása, a szervezeti elköteleződés függvényében (akik igennel válaszoltak) (%).....	139
32. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjeinek változása a jótékonyági, karitatív szervezetekhez, csoportokhoz tartozás függvényében.....	141
33. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjeinek változása az egyházi, felekezeti, közösségi szervezethez való tartozás függvényében (%)	142
34. táblázat: A hallgatók csoporttársi attitűdjei a civil szervezetbe, önkéntes csoportba való tartozás függvényében (%)	143
35. táblázat: A társadalmi háttérváltozók megoszlása a csoporttársi attitűdök mentén (%)	144

36. táblázat: A hallgatók szervezeti elköteleződése és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a csoporttársi elfogadási attitűdökre	147
37. táblázat: A szervezeti beágyazottság és a csoporttársi elfogadás közötti kapcsolat	148
38. táblázat: A jótékonyági, karitatív szervezethez tartozás, a felsőoktatási jellemzők és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a csoporttársi befogadó attitűdökre	149
39. táblázat: A szervezethez tartozás és a társadalmi háttérváltozók együttes hatása a lakótársi elfogadási attitűdökre	152
40.táblázat: Pedagógushallgatók nézetei a felsőoktatási expanzió és méltányosság kérdéskörében (%)	155
41.táblázat: Pedagógushallgatók befogadó attitűdje, országos megoszlás szerint (%)	156
42.táblázat: A pedagógusnézeteknek változása a szervezeti elköteleződés függvényében (%)	159
43.táblázat: A befogadó attitűdök megoszlása a pedagógusképzésben való részvétel függvényében (%).....	160
44. táblázat: A hallgatók preferenciáinak a változása a pedagógusképzésben való részvétel függvényében (%).....	162
45.táblázat: Pedagógushallgatók iskolapreferenciái	164
46.táblázat: Amennyiben szeretnél pedagógusként dolgozni, mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken? (akik igennel válaszoltak)(%)	165
47. táblázat: Pedagógushallgatók iskolapreferenciáira vonatkozó változók faktorai (faktorsúlyok).....	166
48. táblázat: A társadalmi háttér és az iskolapreferenciák közötti összefüggés (átlagpontok).....	168
49. táblázat: A csoporttársi attitűdfaktorok és az iskolapreferenciák kapcsolata (átlagpontok)(N=243)	169
50. táblázat: A kortárskapcsolati preferenciák hatása a jövőtervekre.....	170
51. táblázat: Hallgatói közös albérlésben, kollégiumi szobában való együttlakásra vonatkozó változók és a létrehozott faktorok korrelációs kapcsolatai (faktorsúlyok)..	202
52. táblázat: Hallgatói közös albérlésben, kollégiumi szobában való együttlakásra vonatkozó változók és a létrehozott faktorok korrelációs kapcsolatai (faktorsúlyok)..	202

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A minőségi oktatás dimenziói.....	36
2. ábra: A méltányosság és a matematikateljesítmény országtérképe a 2012-es PISA felmérés tükrében.....	37
3. ábra: A vízszintes és függőleges irányú méltányosság Berne-Stiefel (1994) nyomán	39
4. ábra: Oktatási rendszeren belüli szemléletek.....	44
5. ábra: A tanárjelöltek attitűdjeire, nézeteire ható tényezők	46
6. ábra: Felsőoktatási hallgatók lemorzsolódási aránya Európában 1950-2010 között..	51
7. ábra: A szociális dimenzió, mint oktatáspolitikai prioritás 2015-ben Európa országaiban	55
8. ábra: Gyermek-szükségletek és érintettek	62
9. ábra: Társas/közösségi, oktatási és alapvető szükségleteket nélkülözők aránya (%) .	63
10. ábra: Magyarországi gyermekek hátrányai a szülők iskolai végzettségének a függvényében 2012-ben (N=1592).....	64
11. ábra: A magyarországi 15-29 éves korosztály érettség szerinti megoszlása 2012-ben (N=7823)(%).....	66
12. ábra: A nők átlagos életkora az első házasság megkötésekor 1960 és 2008 között Magyarországon és Romániában	67
13. ábra: Az országok 35 év alatti népesség szerinti elhelyezkedése a tradicionális-vallásos/világi-rationális gondolkodás szerinti értékek függvényében.....	70
14. ábra: A hallgatók számának a megoszlása az állami és a magán szektor között.....	72
15. ábra: A magyarországi felsőoktatási tömegesedés alakulása 1937-2015 között, oktatási formák szerint.....	74
16. ábra: A felsőoktatási hallgatók létszámának a növekedése 1971 - 2014 között Magyarországon és Romániában (Gross Enrolment Ratio - GER)	75
17. ábra: Általános irányelvek a gyermekvédelmi törvényben a gyermekek oktatására vonatkozóan	81
18. ábra: Gyermekvédelmi intézményben elő kisebbségi gyermekek jogai a romániai gyermekvédelmi törvény alapján.....	82
19. ábra: Kiemelt figyelmet igénylő tanulócsoportok Romániában az oktatási törvény alapján.....	83
20. ábra: Az oktatás és a gyermekvédelem közös feladatai.....	83

21. ábra: Kiemelt figyelmet igénylő hallgatókkal kapcsolatos makrotársadalmi méltányosság a jogszabályok értelmében	93
22. ábra: A felsőoktatási méltányosság makro- és mikroértelmezéseinek összekapcsolása	95
23. ábra: Esélyegyenlőséggel kapcsolatos hallgatói nézetek megoszlása (%)	116
24. ábra: Esélyegyenlőséggel és kompenzációs tevékenységekkel kapcsolatos hallgatói attitűdök (%)	117
25. ábra: Az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos elégedettség (N=2543).....	117
26. ábra: A hallgatói társadalom segítőkészségével kapcsolatos vélemények (N=2570)?	118
27. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=2431)	134
28. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=1549)	137
29. ábra: A hallgatók szervezeti beágyazottságának összehasonlítása a HERD 2012(N=2618), a Magyar Ifjúság 2012 (N=8000) és a IESA 2014 – 2015 (N=1549) adatfelvételek szerint (akik tagok)(%).....	138
30. ábra: Pedagógushallgatók szervezeti beágyazottsága (%) (N=557)	158

Kérdőívek

HERD 2012

D1. Intézmény és kar	
D3. Évfolyam	I. II. III. IV. V. VI.
D4. Tanárképzésben, tanító képzésben vagy óvóképzésben veszel-e részt?	1.Igen 2.Nem 3.Nem, de a jövőben szeretnék
D5. Tagozat	1. Nappali 2. Levelező
D6. Képzési forma	1. Alap 2. Mester/Specialista 3. Osztatlan
D7. Finanszírozás	1. Állami 2. Költségtérítéses
D8. Nemed	1. Férfi 2. Nő
D9. Születési év	

PV7. Az érettségéd évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? (akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!)	1. Igen 2. Nem
C. Fogyatékosság miatt D. Hátrányos helyzet miatt E. Etnikai hovatartozás miatt	

I. Halmozottan hátrányos helyzet miatt	
--	--

KH3. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	1. Egyáltalán nem értek egyet 2. Nem értek egyet 3. Egyetértek 4. Teljes mértékben egyetértek 9. Nem tudom
A. A hallgatók egyetértenek egymással, az egyetemmel kapcsolatos ügyeik megoldásában B. A hallgatók készek segíteni egyetemi társaiknak	

EL2. Mennyire vagy elégedett az alábbiakkal?	1. Nagyon elégedetlen 2. Inkább elégedetlen 3. Inkább elégedett 4. Nagyon elégedett 9. Nem tudom
K. Az egyenlő bánásmóddal a hallgatók tekintetében S. Az együttműködéssel és kölcsönös segítségnyújtással a hallgatók között	

EL7. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi, felsőoktatásra vonatkozó kijelentésekkel?	1. Egyáltalán nem értek egyet 2. Nem értek egyet 3. Egyetértek 4. Teljes mértékben egyetértek 9. Nem tudom
--	--

<p>A. Csak a kiváló eredményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre</p> <p>F. A szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek.</p> <p>H. Az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell</p> <p>N. Minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát.</p> <p>O. A szegényebb hallgatókra való tekintettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát</p> <p>T. A felsőoktatásnak ingyenesnek kellene lennie.</p>	
---	--

SZ12.	
Tagja vagy-e, tartozol-e a következőkhöz?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Igen, egyetemen belül 2. Igen, egyetemen kívül 3. Igen, mindkettő 4. Nem, de szeretnék tagja lenni 5. Nem, és nem is szeretnék tagja lenni
<p>A. Egyházi, felekezeti szervezet</p> <p>E. Vallásos kisközösség, ifi</p> <p>13.10 Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport</p>	

TS1 Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége	
Édesapád/nevelőapád	<ol style="list-style-type: none"> 1. kevesebb, mint 8/9 osztály 2. befejezett 8/9 osztály 3. szakmunkásképző/szakiskola

	érettségi nélkül 4. szakközépiskolai érettségi 5. gimnázium vagy líceum érettségivel 6. technikum 7. főiskolai diploma 8. egyetemi diploma 9. tudományos fokozat
Édesanyád/nevelőanyád	1. kevesebb, mint 8/9 osztály 2. befejezett 8/9 osztály 3. szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül 4. szakközépiskolai érettségi 5. gimnázium vagy líceum érettségivel 6. technikum 7. főiskolai diploma 8. egyetemi diploma 9. tudományos fokozat

TS2. Dolgoznak-e jelenleg a szüleid?	1. Igen 2. Nem
Édesapád/nevelőapád	
Édesanyád/nevelőanyád	

TS10. Milyen nemzetiségűnek vallod magad elsősorban?

TS15. Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét? (Csak egy választ jelölj!)

	<p>1. Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk</p> <p>2. Mindenünk megvan de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.</p> <p>3. Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni</p> <p>4. Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére</p>
--	---

PV7. Van-e a környezetekben, hallgatótársaid között...	<p>1. Igen</p> <p>2. Nem</p>
<p>A. Fogyatékkal élő ember</p> <p>B. Nemzeti/etnikai kisebbségi ember</p>	

AT2.	
Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled egy albérletben, egy (kollégiumi) szobában lakna?	<p>1. teljes mértékben elutasítom</p> <p>2. inkább elutasítom</p> <p>3. inkább elfogadom</p> <p>4. teljes mértékben elfogadom</p>
<p>A. Roma hallgató</p> <p>B. Nemzeti/kisebbségi hallgató</p> <p>E. Külföldi hallgató, cserediák</p> <p>F. Fogyatékos hallgató</p> <p>G. Hátrányos helyzetű hallgató</p>	

Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad valamilyen <u>nem anyagi támogatást</u>	<p>1. teljes mértékben elutasítom</p> <p>2. inkább elutasítom</p> <p>3. inkább elfogadom</p>
---	--

kapna (pl. speciális tankönyv, mentor, előnyben részesítés a kollégiumi elhelyezésnél...)	4. teljes mértékben elfogadom
A. Roma hallgató B. Nemzeti/kisebbségi hallgató E. Külföldi hallgató, cserediák F. Fogyatékos hallgató G. Hátrányos helyzetű hallgató	

Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad valamilyen <u>anyagi támogatást</u> kapna	1. teljes mértékben elutasítom 2. inkább elutasítom 3. inkább elfogadom 4. teljes mértékben elfogadom
A. Roma hallgató B. Nemzeti/kisebbségi hallgató E. Külföldi hallgató, cserediák F. Fogyatékos hallgató G. Hátrányos helyzetű hallgató	

TS15. Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét	1. Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi nyaralás), megtakarítani is tudunk 2. Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak. 3. Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni 4. Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére
---	--

TS.16. Jelöld be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel a szüleid rendelkeznek!	1. Igen 2. Nem
A. Saját lakás, családi ház B. Nyaraló, hobbitelek C. Plazma TV, LCD TV D. Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel E. Táblagép, e-book olvasó F. Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen) G. Mosogatógép H. Klíma I. Okos telefon J. Személyautó	
19.29 Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családot az országban élő átlagos családhoz képest?	1. legszegényebbek 9. leggazdagabbak

IESA 2014 - 2015

1.1 D	
1.1 Intézmény és kar (Ha több szakos vagy, a pedagógusképzésre vonatkozó adataidat add meg!)	
1.3 Évfolyam	I. II. III. IV. V. VI.
1.4 Tagozat	1. Nappali 2. Levelező
1.5 Képzési forma	1. Alap 2. Mester/Specialista 3. Osztatlan
1.6 Finanszírozás	1. Állami 2. Költségtérítéses
1.7 Nemed	1. Férfi 2. Nő
1.8 Születési év	

Az érettségid évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? (akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!)	1. Igen 2. Nem
3.53 Fogyatékoság miatt 3.54 Hátrányos helyzet miatt 3.55 Etnikai hovatartozás miatt 3.59 Halmozottan hátrányos helyzet miatt	

--	--

8. MK	
Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled egy albérletben, egy (kollégiumi) szobában lakna?	<ol style="list-style-type: none"> 1. teljes mértékben elutasítom 2. inkább elutasítom 3. inkább elfogadom 4. teljes mértékben elfogadom
<p>8.1 Roma hallgató</p> <p>8.3 Országod kisebbségi nemzetiségű hallgatója</p> <p>8.4 Kisebbségben élő nemzettársad</p> <p>8.5 Külföldi hallgató, cserediák</p> <p>8.6 Fogyatékos hallgató</p> <p>8.7 Hátrányos helyzetű hallgató</p>	

Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled csoporttárs lenne?	<ol style="list-style-type: none"> 1. teljes mértékben elutasítom 2. inkább elutasítom 3. inkább elfogadom 4. teljes mértékben elfogadom
<p>8.1 Roma hallgató</p> <p>8.3 Országod kisebbségi nemzetiségű hallgatója</p> <p>8.4 Kisebbségben élő nemzettársad</p> <p>8.5 Külföldi hallgató, cserediák</p> <p>8.6 Fogyatékos hallgató</p> <p>8.7 Hátrányos helyzetű hallgató</p>	

Hogyan fogadnád, ha az alább felsorolt csoportokhoz tartozó hallgatótársad veled párkapcsolatban lenne?	<ol style="list-style-type: none"> 1. teljes mértékben elutasítom 2. inkább elutasítom 3. inkább elfogadom 4. teljes mértékben elfogadom
--	--

8.1 Roma hallgató 8.3 Országod kisebbségi nemzetiségű hallgatója 8.4 Kisebbségben élő nemzettársad 8.6 Fogyatékos hallgató 8.7 Hátrányos helyzetű hallgató 8.8 Vallási közösséghez tartozó	
---	--

13. CR	
Tagja vagy-e, tartozol-e a következőkhöz?	1. igen, egyetemen belül 2. igen, egyetemen kívül 3. igen, mindkettő 4. nem, de szeretnék tagja lenni 5. nem, és nem is szeretnék tagja lenni
13.1 Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifi 13.10 Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport 13.11. Civil szervezet, önkéntes csoport	

18.1 Mi volt a neve annak a településnek, ahol 14 éves korodban laktál?

18.3 Település országa

1. Magyarország
2. Románia
3. Ukrajna
4. Szlovákia
5. Egyébb

18.5 Település típusa

1. Tanya
2. Község, falu
3. Kisebb város

4. Megyeszékhely

5. Főváros

19.1 Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?	<ol style="list-style-type: none">1. kevesebb, mint 8/9 osztály2. befejezett 8/9 osztály3. szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül4. szakközépiskolai érettségi5. gimnázium vagy líceum érettségivel6. technikum7. főiskolai diploma8. egyetemi diploma9. tudományos fokozat
19.2 Mi az édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?	<ol style="list-style-type: none">1. kevesebb, mint 8/9 osztály2. befejezett 8/9 osztály3. szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül4. szakközépiskolai érettségi5. gimnázium vagy líceum érettségivel6. technikum7. főiskolai diploma8. egyetemi diploma9. tudományos fokozat
19.3 Édesapád/nevelőapád dolgozik?	<ol style="list-style-type: none">1. Igen2. Nem
19.3 Édesanyád/nevelőanyád dolgozik?	<ol style="list-style-type: none">1. Igen2. Nem

Jelöld be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel a családod rendelkezik!	<ol style="list-style-type: none">3. Igen4. Nem
---	--

<p>19.19 Saját lakás, családi ház</p> <p>19.20 Nyaraló, hobbitelek</p> <p>19.21 Plazma TV, LCD TV</p> <p>19.22 Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel</p> <p>19.23 Táblagép, e-book olvasó</p> <p>19.24 Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen)</p> <p>19.25 Mosogatógép</p> <p>19.26 Klíma</p> <p>19.27 Okos telefon</p> <p>19.28 Személyautó</p>	
<p>19.29 Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családod az országodban élő átlagos családhoz képest?</p>	<p>1. legszegényebbek</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>9. leggazdagabbak</p>
<p>19.30 Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét</p>	<p>1. Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk</p> <p>2. Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak</p> <p>3. Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni</p> <p>4. Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére</p>

--	--

21.1 A következő kérdések a családi állapotodra, illetve a párkapcsolatra vonatkoznak. Kérlek, jelöld meg a Rád jelenleg érvényes állapotot!

1. házasságban élek
2. élettársi kapcsolatban élek
3. barátom/barátnőm van, de nem élünk együtt
4. jelenleg egyedülálló
5. egyéb

28.3 Részt veszel-e pedagógusképzésben?

1. Igen
2. Nem

Amennyiben szeretnél pedagógusként dolgozni, mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Egyáltalán nem 2. Inkább nem 3. Is-is 4. Inkább igen 5. Nagyon
<p>30.11 állami iskolában</p> <p>30.12 alapítványi, magán iskolában</p> <p>30.13 egyházi iskolában</p> <p>30.14 gyakorló iskolában</p> <p>30.15 fejlett térségben</p> <p>30.16 elmaradott térségben</p> <p>30.17 nagyvárosban</p> <p>30.18 kistelepülésen</p> <p>30.19 nemzeti kisebbségi iskolában</p>	

30.20 roma/cigány többségű iskolában 30.21 fogyatékkal élők iskolájában 30.22 speciális nevelési igényű (SNI) tanulókat integráló iskola	
---	--